

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



TESIS DOCTORAL

**El arte contemporáneo para la comprensión crítica del Centro
Comercial: dispositivos educativos para la ESO**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Carolina Muñoz Clemente

Directora

María Acaso López-Bosch

Madrid, 2016

**El Arte Contemporáneo para
la comprensión crítica
del Centro Comercial:
Dispositivos Educativos para la ESO.**



Tesis Doctoral: Carolina Muñoz Clemente.
Directora: María Acaso López-Bosch.
Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de Madrid UCM 2015.

Portada: pertenece a la exposición *Appetitus* de Carolina Muñoz Clemente, en Espacio f
(07-28 septiembre 2006).

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



TESIS DOCTORAL

**El Arte Contemporáneo para la comprensión crítica del centro comercial:
dispositivos educativos para la ESO.**

Memoria para optar al grado de doctor presentado por:

Carolina Muñoz Clemente

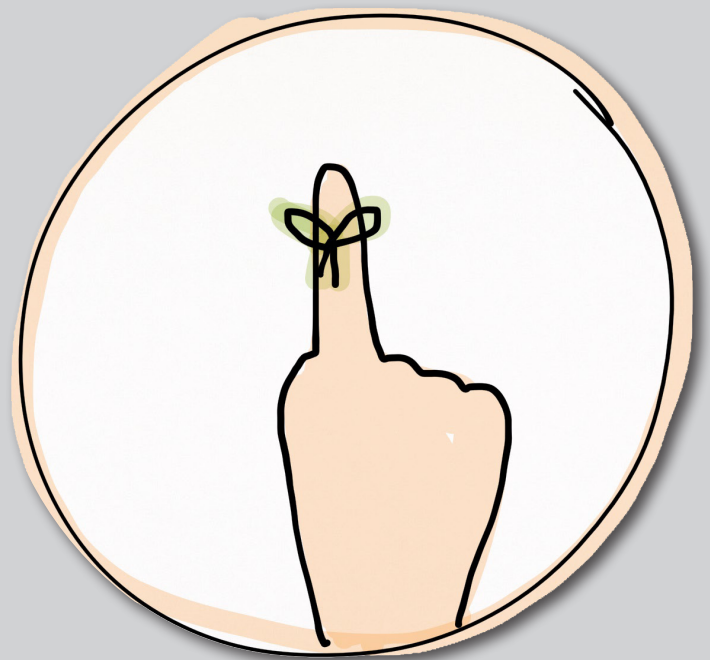
Directora: María Acaso López-Bosch

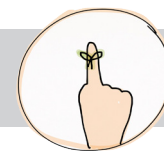
Madrid, 2015

© Carolina Muñoz Clemente, 2015

*“Construir un mundo que sea menos feo, menos cruel y menos humano”.
Paulo Freire.*

[Índice]





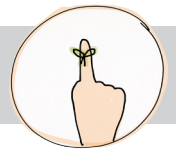
AGRADECIMIENTOS.	19
RESUMEN.	25
RESUMEN EN INGLÉS.	33
[1] INTRODUCCIÓN.	43
PREPARACIÓN DEL VIAJE: CONSIDERACIONES PREVIAS AL ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN.	
1.1 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	46
1.1.1 Origen de la investigación.	46
1.1.2 El sentimiento posmoderno como contexto de la investigación.	50
1.1.3 Explicar el centro comercial para la ESO mediante el arte contemporáneo.	56
1.2 DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA Y NECESIDAD DE LA PROPUESTA.	60
1.3 ANTECEDENTES.	67
1.3.1 Arte contemporáneo: dispositivos artísticos, contextos hospitalarios y museísticos.	68
1.3.2 Los centros comerciales y sus estrategias visuales.	73
1.3.3 Educación Secundaria Obligatoria: educación artística, educación plástica y visual.	75
1.3.4 Investigaciones sobre arte, educación y estrategias comerciales.	81

1.4 OBJETIVOS DE LA TESIS.	85
1.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.	87
1.6 FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS.	89
1.7 METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN.	90
1.7.1 Tipo de investigación.	90
1.7.2 Marco teórico.	111
1.7.3 Marco práctico y herramientas de investigación.	112
1.8 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.	113
 [2] MARCO TEÓRICO.	 117
EN RUTA: EL CENTRO COMERCIAL Y EL ARTE CONTEMPORÁNEO. LENGUAJES VISUALES PARA EL APRENDIZAJE CRÍTICO DE LA CULTURA VISUAL.	
2.1 ESO, ADOLESCENCIA, EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL. EL TRIÁNGULO DE LAS BERMUDAS.	120
2.1.1 ESO y Educación Plástica y Visual.	120
2.1.2 Adolescencia y cultura visual en la ESO.	143
2.1.3 Propuesta de la investigación desde la pedagogía crítica. Dispositivos educativos.	163



2.2 LOS CENTROS COMERCIALES, ESPACIOS RECREATIVOS.	187
2.2.1 El centro comercial. Consumo de Objetos, Cuerpos, Recorridos y Cartelería.	187
2.2.2 Protagonistas de estos escenarios para el consumo: los adolescentes.	225
2.2.3 El simulacro en la sociedad de consumo.	236
2.3 EL ARTE CONTEMPORÁNEO PARA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA.	251
2.3.1 Arte Contemporáneo como dispositivo artístico. Arte participativo.	251
2.3.2 Arte Contemporáneo y lenguaje visual, leyendo las imágenes. Arte educativo.	269
2.3.3. Arte Contemporáneo vs analogías visuales comerciales. Arte relacional.	296
2.4 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.	320
[3] MARCO EMPÍRICO.	325
GUÍA PRÁCTICA: PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA TRABAJAR POR PROYECTOS EN EL ENTORNO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y VISUAL.	
3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.	328
3.1.1 Contexto temporal: cronograma.	328
3.1.2 Contexto socio geográfico: mapeo del contexto.	341
3.1.3 Técnicas y herramientas específicas.	357

3.2 DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO.	379
3.2.1 Dispositivos educativos en la ESO.	379
3.2.2 15 Proyectos educativos.	396
Bloque I: Objetos.	399
¿Qué nos cuentan los objetos?.	400
Envásate.	405
Metamorfosis.	411
Para llevar.	415
Exposición: Bodegones del SXXI.	419
¿Artistas en el aula?.	424



Bloque II: Objetos y Cuerpos.	428
¿Por qué me elige este envase?.	428
Etiquetas visuales.	432
Picnic de envases.	437
Nadie es perfecto.	443
Cuerpo contemporáneo.	448
Escenarios del cuerpo.	453
Bloque III: Recorridos y Cartelería.	458
Cartografías.	459
Reconquista del espacio comercial.	463
Toma la palabra.	468
3.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.	473
3.3.1 Matriz de datos.	473
3.3.2 Mapa de categorías.	514
3.4 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.	532

[4] CONCLUSIONES FINALES. **539**

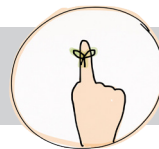
CARTOGRAFÍAS EN TORNO AL APRENDIZAJE CRÍTICO A TRAVÉS DE DOS LENGUAJES EL COMERCIAL Y EL ARTÍSTICO.

4.1 RESPUESTAS DE LA INVESTIGACIÓN	542
4.1.1 Sobre los objetivos.	542
4.1.2 Respondiendo a la hipótesis.	565
4.2 DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS A LOS DISPOSITIVOS EDUCATIVOS.	568
4.3 APORTACIONES. Alfabetizar la mirada en la ESO.	575
4.4 RECOMENDACIONES. Percibir lo que nos mira.	581
4.5 INVESTIGACIONES FUTURAS. Del museo como escaparate al museo de la participación.	587

[5] BIBLIOGRAFIA. **591**

LECTURAS DE VIAJE.

5.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	593
5.2 BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA.	609
5.3 REVISTAS Y CATÁLOGOS.	614
5.4 WEBGRAFÍA.	616
5.5 FILMOGRAFÍA.	621



[6]ANEXOS.

629

6.1 ANEXO I: Cuestionarios.

631

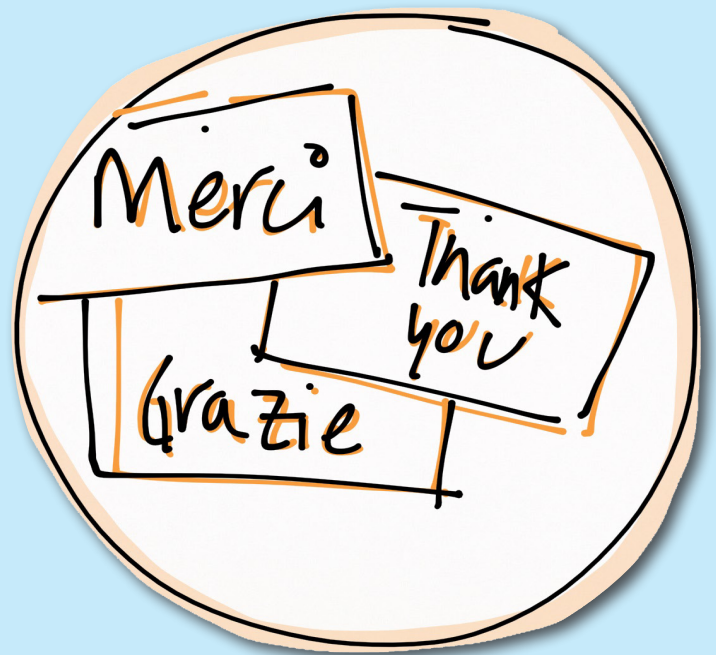
6.2 ANEXO II: Glosario de artistas.

635

6.3 ANEXO III: Glosario de términos comerciales.

654

[Agradecimientos]



Agradecimientos.

Gracias a todos los que han participado directa o indirectamente en la realización de esta investigación. Por hacer que esta propuesta fuera con vuestra presencia, más llevadera a través del ánimo y la comprensión. Especialmente agradecida a:

A Juanma, por su cariño, por su apoyo, su sinceridad, por sus valiosos consejos, por todo.

A mi padre y a Pilar por darme su calma.

A mi madre, porque siempre me da su mano para caminar.

A mi hermana Bea, por su ternura eterna.

A mi abuela, porque siempre me invitaba a avanzar.

A Irene, por la maquetación y por su templanza.

A Yoli, a Mar y a Dan porque su ayuda ha sido primordial.

A María Acaso, por abrirme un futuro repleto de Educación y Arte.

A Silvia Nuere, por su tiempo y sus correcciones.

A Marta García, por sus consejos y correcciones.

A Patricia, por su sabiduría en idiomas.

A Carol por sus recomendaciones.

A Sara por acelerar el papeleo y por su apoyo incansable.

Al grupo de Tesis, a Eva, a Amanda, a Ana y a Alex.

A cada miembro del grupo “Pedagogías Invisibles”, donde he encontrado el calor de la pedagogía, siempre en constante crecimiento. Especialmente a Lucía, que siempre me hace reflexionar sobre la praxis de la Educación y por darme sabios consejos para que esta investigación tomara forma, a Noemí por sus correcciones, a Andrea que me dio el empujón que necesitaba.

A todos los profesores de la Fundación Fuhem. En especial a las profesoras del colegio Lourdes: a Cristina Castro, a Carmen Villarroel y a Paula Heredero. Especialmente agradecida también a cada uno de los estudiantes, oyentes y los participantes de las presentaciones y de los talleres, por vuestros comentarios, que han hecho crecer esta investigación.

[Resumen]



RESUMEN.***“El Arte Contemporáneo para la comprensión crítica del centro comercial: dispositivos educativos para la ESO”***

Esta tesis doctoral, se presenta como resultado de dos experiencias docentes en dos institutos de educación secundaria, en el instituto Lourdes en Madrid y el instituto Castillo del Águila en Villaluenga de la Sagra (Toledo). En estos, impartimos seminarios y talleres en la asignatura de Educación Plástica y Visual. En este contexto educativo detectamos un problema central, este es, que la educación plástica y visual en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) no promueve la comprensión crítica de la realidad de los adolescentes en el centro comercial. De este problema central, se derivan dos asociados en la educación plástica y visual de la ESO: ésta no tiene en cuenta las situaciones habituales en las que los adolescentes están en contacto con el lenguaje visual en el centro comercial y en segundo lugar, no introduce el arte contemporáneo que actualmente se está generando en los espacios artísticos. Para solucionar esta carencia, esta investigación tiene un objetivo claro: fomentar una educación plástica y visual crítica en la ESO, que impulse la comprensión de la realidad adolescente en el centro comercial. De este objetivo central, se derivan tres objetivos secundarios que ayudaran a solucionar el problema central desde donde partimos: analizar las estrategias del lenguaje visual de los centros comerciales para la ESO, dar a conocer el arte conceptual en la educación plástica y visual de la ESO y por último generar una metodología educativa basada en analogías visuales sobre las estrategias del centro comercial vinculado al arte contemporáneo.

Para cumplir estos objetivos desarrollamos dispositivos educativos (teórico y prácticos) sobre el lenguaje visual que se utiliza en los centros comerciales vinculado a los dispositivos artísticos del arte contemporáneo. Estos dispositivos educativos, nos permitieron generar propuestas eficaces con un carácter crítico en el acto de enseñanza y aprendizaje. Así pues, elaboramos una metodología propia para proporcionar un aprendizaje significativo del lenguaje visual en los centros comerciales para los adolescentes de secundaria. En consecuencia, los dispositivos educativos parten de conceptos que conectaran con la realidad adolescente, con el objetivo de aportar otro enfoque sobre los temas específicos que se desarrollan durante el curso escolar en las aulas de secundaria. Es imprescindible presentar las estrategias que utiliza el lenguaje visual en los espacios comerciales, para que los estudiantes tengan las herramientas adecuadas para poseer una sagaz respuesta ante las invitaciones de deseo a las que están continuamente expuestos. Debemos crear pensadores libres, con aprendizajes autónomos, críticos y activos ante su propia realidad. Para alcanzar este deseo que vertebra todo el proyecto proponemos generar pensamiento autónomo; intuimos que el conocimiento de estas temáticas, en un mundo en el que la cultura visual se ha apoderado de nuestras vidas, les ayudará a reflexionar sobre las tácticas que se utilizan en lugares tan comunes entre ellos como un centro comercial.

La estructura que hemos creído conveniente para desarrollar este proyecto se divide en cuatro capítulos: Introducción, Marco Teórico, Marco Empírico y Conclusiones Finales.

En el primer capítulo: Introducción, hacemos un recorrido del origen de la investigación, en la que explicamos los motivos que nos llevaron a realizar esta investigación. Puntualizamos desde dónde y a quién se dirige este estudio bajo una visión posmoderna. Expusimos también, el problema inicial desde donde partimos y la necesidad de la propuesta en el contexto educativo formal de la ESO. Presentamos los antecedentes, que encontramos relacionados con la investigación y desde los cuales encontramos las claves necesarias para el desarrollo de esta investigación.

Esto nos llevó a plantearnos un objetivo central, expuesto anteriormente, este es: fomentar una educación plástica y visual crítica en la ESO, que impulse la comprensión de la realidad adolescente en el centro comercial. Ante esta evidencia, presentamos la pregunta central de la investigación: ¿La educación plástica y visual en la ESO puede promover la comprensión crítica de la realidad adolescente en los centros comerciales?, de la que derivaban estas preguntas secundarias: ¿El análisis del lenguaje visual del centro comercial puede favorecer el aprendizaje crítico?, ¿El arte contemporáneo actual como parte del contenido de la educación plástica y visual en la ESO puede ayudar a fomentar el pensamiento crítico en los adolescentes?, ¿El uso del arte contemporáneo vinculado al lenguaje visual de los centros comerciales como contenido en la educación plástica y visual, puede fomentar la conexión con la realidad exterior de los adolescentes?. La respuesta a estas preguntas nos llevó a la formulación de la hipótesis: trabajar en el aula de la ESO el lenguaje visual de los centros comerciales vinculado al arte contemporáneo favorece la comprensión crítica de la realidad de los adolescentes. Estas temáticas son fundamentales para el desarrollo de una Educación Artística acorde a la realidad que se consume fuera de las aulas.

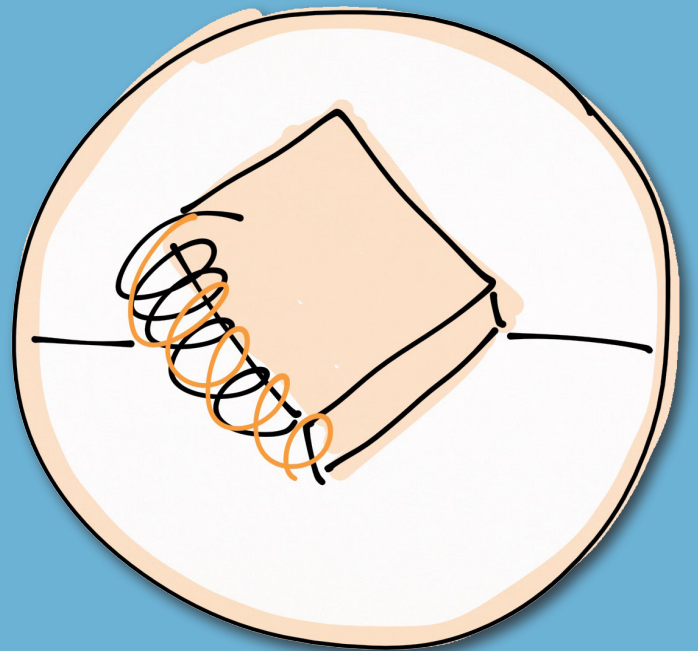
Proseguimos, con el desarrollo de las metodologías de investigación, en el que planteamos nuestro posicionamiento a través de una metodología cualitativa, constructivista y con carácter crítico. Con lo que esta investigación, no se centraba en una única respuesta sino que pretendía ofrecer posibles vías de acción. En el diseño de la investigación seleccionamos las herramientas adecuadas para la recolección y el análisis de los datos que creímos más adecuados al propósito de la investigación. Cerramos este apartado, con las conclusiones generales de este capítulo, esta investigación se generó para tratar de resolver un problema: diseñar y evaluar una metodología de Educación Artística propia y específica que favoreciera la integración del arte contemporáneo vinculado al lenguaje visual de los centros comerciales para la comprensión crítica de la realidad de los estudiantes de la ESO. Por lo que, utilizamos los siguientes enfoques metodológicos de investigación en educación: el cualitativo, el cuantitativo y el artístico. Con esta investigación, no pensamos en acercarnos a resultados basados en estadísticas, aunque si pretendimos acercarnos a las experiencias de los participantes.

En el segundo capítulo: Marco teórico, está dividido en tres bloques donde contextualizamos los fundamentos teóricos en los que nos hemos apoyado para implementar nuestra propuesta educativa, estos son: en primer lugar, en el que delimitamos el contexto de la ESO, la adolescencia y presentamos la propuesta de la investigación, los dispositivos educativos. En segundo lugar, nos centramos en los centros comerciales para explicitar las estrategias visuales que generan para los adolescentes. Y por último, desde el arte contemporáneo, expusimos los dispositivos artísticos vinculados al lenguaje visual de los centros comerciales.

En el tercer capítulo: Marco Empírico, explicitaremos la manera en que hemos desarrollado, aplicado y valorado cualitativamente la investigación mediante una metodología basada en las artes y en las imágenes, bajo un enfoque narrativo y etnográfico. En la implementación mediante los dispositivos educativos, intentamos que los adolescentes tuvieran una comprensión crítica del lenguaje visual de los centros comerciales, a través de la vinculación con el arte contemporáneo. En este apartado, también resumimos de forma explícita el contenido, el desarrollo y la realización de la implementación educativa en las aulas de la ESO. Mediante la implementación educativa recogimos y analizamos los resultados de la metodología específica que habíamos desarrollado en las aulas de Secundaria, a través de un mapa de categorías.

Para finalizar, el capítulo cuatro: Conclusiones Finales, este se divide en cinco apartados. En el punto “Respuestas de la investigación”, realizamos una relación de las categorías a través de la hipótesis y de los objetivos marcados. En “De las unidades didácticas a los dispositivos educativos”, proponemos que supone trabajar en el aula mediante dispositivos educativos. En “Aportaciones”, ponemos en común como trabajar mediante analogías visuales y la posibilidad de poder extrapolar esta metodología a otros contextos. En “Recomendaciones”, exponemos a través de una serie de puntos para otros educadores que quieran trabajar mediante esta metodología específica. Y por último, en “Investigaciones futuras”, desde esta investigación se ha percibido una aceptación por parte del contexto educativo formal, los que demandan un asesoramiento sobre estos temas. Este hecho, nos hace pensar que esta investigación da solución al problema que planteamos. Se abren nuevas líneas de investigación, desde donde seguir profundizando sobre estos temas.

[Resumen en inglés]



Abstract.***“Contemporary Art for the critical comprehension of a shopping centre: educational dispositives for CSE”***

This doctoral thesis is presented as the result of two teaching experiences at two secondary schools, at the Lourdes Secondary School in Madrid and at the Castillo del Águila in Villaluenga de la Sagra (Toledo). In these ones, we conducted Art and Visual Education seminars and workshops. In this educational context, a main problem was observed, this is, Art and Visual Education subject in Compulsory Secondary Education (CSE) does not promote teenagers' critical comprehension of reality at a shopping centre. From this main problem, there are two another ones linked to it in the Art and Visual Education in CSE: firstly, this subject does not have into account the everyday situations in which teenagers are in touch with the visual language at a shopping centre; and secondly, it does not introduce the contemporary art which is at artistic places. To solve this gap, this research has a clear goal: to promote a critical Artistic and Visual Education in CSE, and finally to generate an educational methodology based on visual analogies about the strategies of a shopping centre related to the contemporary art.

In order to accomplish these objectives, educational strategies (theoretical and practical) about visual language which is used at shopping centres and linked to the artistic strategies of contemporary art were developed. These educational strategies allowed to generate effective proposals with a critical nature in the teaching and learning act. Therefore a specific methodology was elaborated in order to

offer a meaningful learning of visual language at shopping centres for students in CSE. As a result, the educational dispositives start with concepts that connect with teen's reality, with the aim of providing another focus on the specific topics that are given during the academic year at secondary classrooms. It is outstanding to present the strategies that visual language uses at shopping centres, so that students are provided with the proper tools being able to have a sharp answer towards the invitations to which they are continuously exposed. We should create free thinkers, with an autonomous learning, being critical and active towards their own reality. To reach this target that supports the whole project, it is proposed to develop an autonomous thinking; in a world in which the visual culture is taken the control of our lives, it is guessed that the knowledge of these themes will help students to reflect on the strategies used in a wide range of places as a shopping centre.

The structure that has been thought as convenient to develop this project is divided into four chapters: **Introduction, Theoretical Framework, Empirical Framework and Final Conclusions.**

In the first chapter: Introduction, it is presented an overview of the origin of the present research, in which the reasons that led to conduct this study are explained. From where and for whom is directed this project are pointed out under a postmodern view. It is also presented the starting problem from which is departed, and the necessity to include this proposal in the formal educational context of CSE. The antecedents are presented, these ones are related to the research and from which the necessary clues for the development of this research are found. This led to think in a main objective, previously explained, this is: to promote a critical Artistic and Visual Education in CSE, that boosts

the comprehension of the teen reality at a shopping centre. Taking this evidence as reference, the main question of the research is presented: can the Artistic and Visual Education promote the critical comprehension of the teen reality at the shopping centres? from which the following secondary questions are biased: can the analysis of a shopping centre visual language promote the critical learning?, can the use of the contemporary art linked to the shopping centre visual language promote a critical thinking in teenagers?, can the use as a content of the contemporary art linked to the shopping centre visual language in the Artistic and Visual Education promote the connection with teenagers' outer reality? The answer to all these questions led to the formulation of the following hypothesis: working the contemporary art linked to the shopping centre visual language encourages the critical comprehension in teenagers' reality at a CSE classroom. These topics are essential for the development of an Artistic Education in accordance with the reality seen outside a classroom.

Then it is followed by the development of the research methodologies, in which we formulate our point of view through a qualitative, constructivist and critical nature methodology. Therefore this research was not only based on a single answer but it also expected to offer different ways of action. In the design of the research, the proper tools are selected for data gathering and analysis which we thought of as being suitable for the purpose of the research. This part is finished with the general conclusions of the chapter, this research was produced to deal with a problem: designing and assessing a methodology of a unique and specific Artistic Education that would contribute to the integration of the contemporary art tied to the shopping centre visual language for the critical comprehension of the CSE students' reality. As a consequence, we used the different

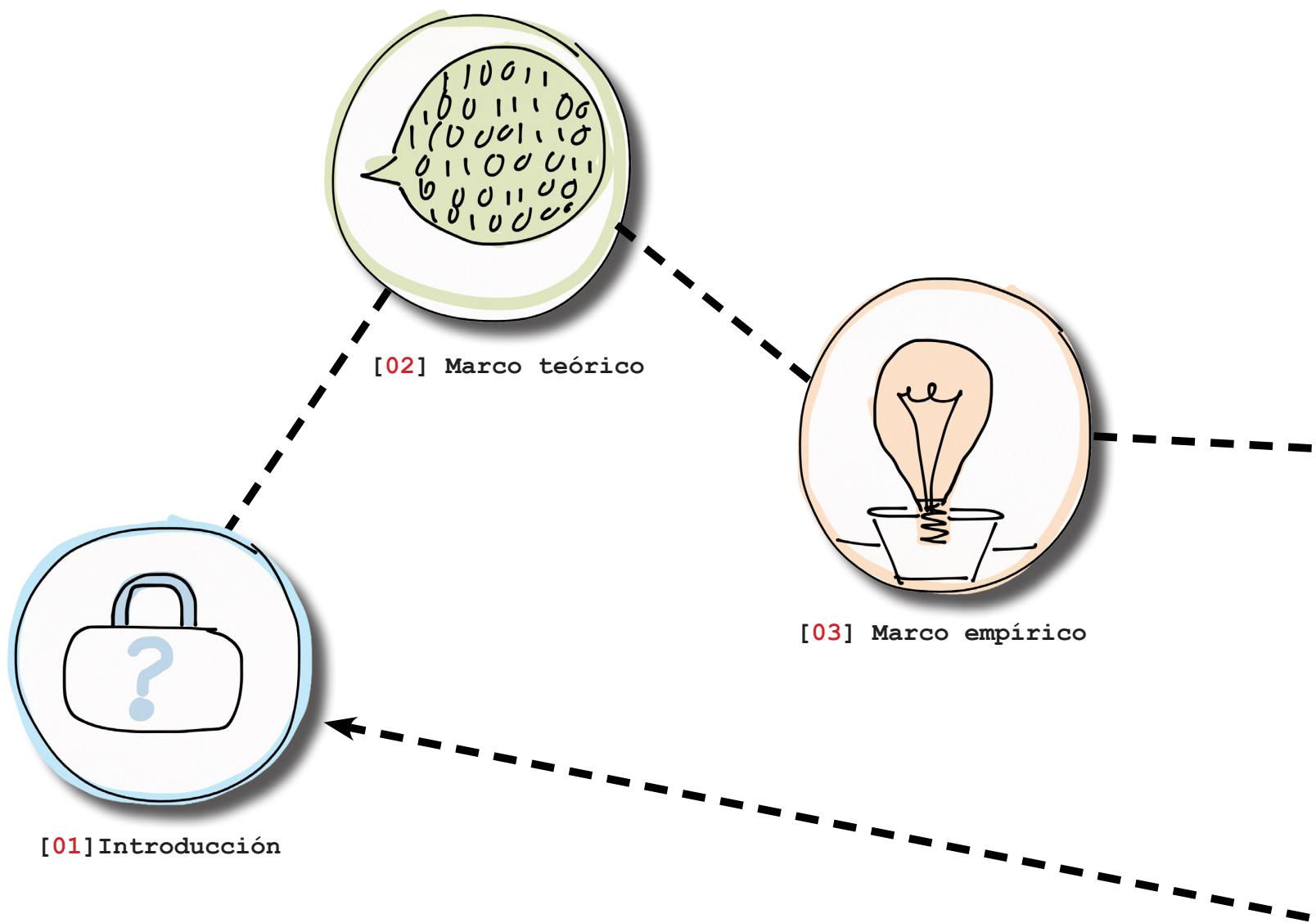
methodological approaches of the research in education: the qualitative, the quantitative and the artistic one. With this research, we do not think to approach to results based on statistics, but we did expected to approach to participants' experiences.

In the second chapter: theoretical framework, it is divided into three parts in which we set the theoretical basis which have been taken as a support to implement our educative proposal, these are the following: firstly, marking out the context of CSE, the teenage and then we present the approach of the research, the educational dispositives. Secondly, we focus on the shopping centres to specify the visual strategies specially created for teenagers. And last but not least, from the contemporary art point of view, we described the artistic dispositives linked to the shopping centre visual language.

In the third chapter: empirical framework, we specify the way in which we have developed, applied and valued qualitatively the research through a methodology based on art and images, under a narrative and ethnographic focus. In the implementation by means of educational dispositives, we tried that the teenagers had a critical comprehension of shopping centre visual language, through a connection with the contemporary art. In this part, we also summarize the explicit form of the content, the development and the realization of the educational implementation in CSE classrooms. Through the educational implementation we could collect and analyse the results of the specific methodology which we had developed in the Secondary classrooms, using a checklist.

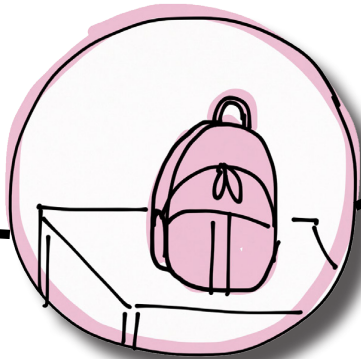
To conclude, the fourth chapter: final conclusions, it is divided into five parts. In the section "Research answers", we carry out a relation of the categories through the hypothesis and the marked objectives.

In “From the didactic units to the educative dispositives”, we propose what means working in a classroom with educative dispositives. In “Contributions”, we share ideas about how working with visual analogies and the possibility of being able to extrapolate this methodology to other contexts. In “Suggestions”, we explain several points that can be useful for other teachers who want to work with this specific methodology. And finally, in “Future researches”, from this research it has been observed an acceptance from the formal educational context, that is, those who demand advice on those topics. This fact leads us to think that this research offers a solution to the problem that we set out. New lines of research are open, from which continuing going in depth about these themes.

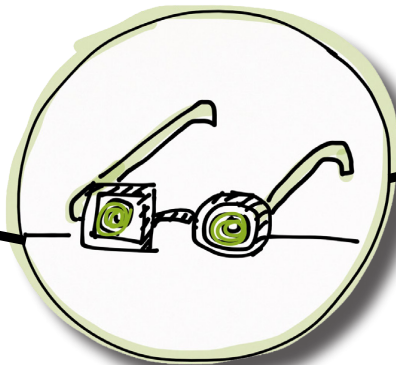


MAPA DE RUTA

[05] Bibliografía



[04] Conclusiones finales

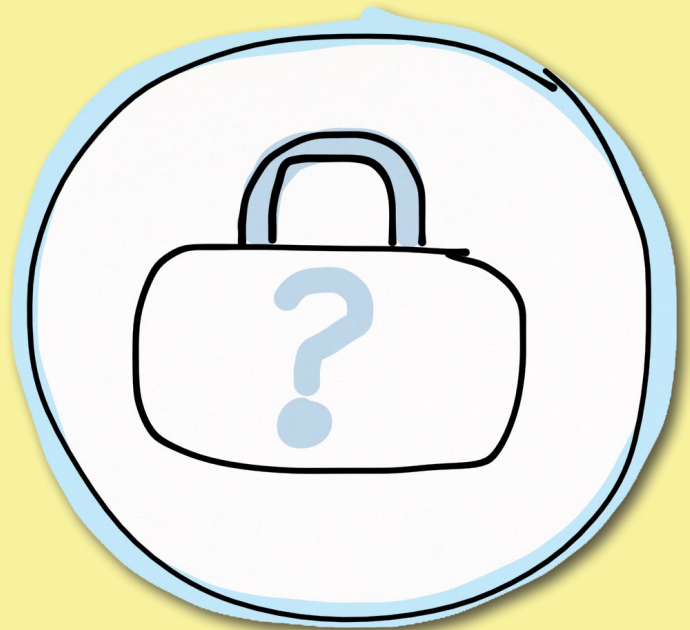


[06] Anexos

[01]

Introducción.

Preparación del viaje: Consideraciones previas al estudio de la investigación.



“En mi trabajo me interesan las preguntas”.
Juliao Sarmiento. Artista plástico.



1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1.1 Origen de la investigación.

Esta Tesis, se enmarca dentro del programa de Creatividad Aplicada en el departamento de didáctica de la expresión plástica de la Universidad de Bellas Artes de Madrid. Las líneas de investigación que desarrollan son tres: Educación en Arte y Salud, Educación en Museos y Educación Secundaria. Allí cursamos el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) bajo el título: “El *visual merchandising* ¹ como recurso didáctico”. Para poder optar al desarrollo de la presente investigación con el título: “El arte contemporáneo para la comprensión crítica del centro comercial: dispositivos educativos para la ESO”. Tanto el DEA, como la presente investigación se despliegan en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ² es el contexto en el que desarrollamos ambas implementaciones educativas. El DEA, supuso el soporte e iniciación para poder realizar la investigación que ahora tenemos entre manos, la Tesis. Este departamento, nos ha reportado la oportunidad de seguir indagando entorno a contextos a los que estamos ligados como es: el arte contemporáneo, la educación en la ESO y los centros comerciales. Este último contexto, ha supuesto durante largo tiempo el desarrollo de nuestra carrera profesional como escaparatistas por esto la tesis se desenvuelve en este marco. La inquietud por acercarnos a este departamento, se gestó al terminar la carrera, sentimos la necesidad de seguir adquiriendo conocimientos sobre arte y educación.

1. Conjunto de estrategias de animación comercial en el punto de venta.

2. A lo largo de la investigación denominaremos a la Educación Plástica y Visual con el acrónimo ESO.

Esto supuso un cambio sustancial en la forma de aproximarnos y de reconocernos en la educación. Descubrimos que la educación no sólo conversaba en una dirección la de recibir datos, sino que el propio estudiante podía y debía ser partícipe de esos contenidos. Y es a partir de este hito, que la andadura en el contexto de la educación ha supuesto un aprendizaje y un descubrimiento en continuo proceso. Por lo que adquirimos un compromiso con la educación y con el conocimiento de sus metodologías. El realizar las implementaciones educativas, en secundaria contribuyó a transformar la forma que presentíamos el contexto de la ESO y cómo podíamos generar conocimiento crítico. Durante toda la formación y la retroalimentación que hemos recibido desde este departamento nos hemos preguntado en numerosas ocasiones: ¿Cuál es la finalidad de la educación y del arte? Pensamos que la educación, debería servir para promover experiencias positivas y críticas para la creación de individuos con autonomía propia en sus decisiones.

Por lo que la finalidad de la educación, así como la del arte debería consistir en salvaguardar el pensamiento crítico de los estudiantes de la ESO con su propia realidad. Los métodos educativos para el futuro y en el presente deben alentar la importancia que tiene conocer el lenguaje visual para generar un pensamiento emancipado. Se tendría que llegar a una educación, que fomente el crecimiento personal y en el que se cultive los modos de percepción desde la cultura visual a la que pertenecemos todos. En palabras de Herbert Read, en su libro educación por el Arte: "...la educación debe ser no sólo el proceso de individualización, sino también de la integración, o sea de la reconciliación de la singularidad individual con la unidad social" (Read, 1982, p.31).

Tras esta breve entrada, sobre el potencial del arte y de la educación entendida desde la comunidad educativa, pasamos a hacer visible la importancia de pertenecer a este departamento. Además de todo lo anteriormente desarrollado en este departamento, este nos ha brindado también la posibilidad de pertenecer al colectivo de Pedagogías Invisibles ³. Este se forjó durante la realización de los seminarios para cursar el DEA y prosiguió durante el periodo de investigación. Con lo que Pedagogías Invisibles surge, de la asociación de diferentes doctorandos del departamento de Didáctica de la Expresión Plástica en la UCM. Nos propusimos proponer experiencias educativas frente a la acuciante necesidad de renovación educativa en nuestro país en diferentes contextos. El colectivo Pedagogías invisibles, se fundó como asociación durante el año 2009. Es un grupo de investigación-acción que genera proyectos en torno al arte y la educación. La asociación es vitalmente y profesionalmente un banco de conocimientos, dónde nos seguimos formando. En el colectivo perdemos nuestras carencias y miedos gracias al arrojo, a las ganas y al entusiasmo que todos aportamos a este proyecto común. A través de esta forma de generar acciones educativas, hemos aprendido a organizar los pensamientos sobre conceptos educativos y a mirar el arte contemporáneo, como una herramienta imprescindible para poder implementar un tema concreto en las aulas. Con la ilustración que mostramos a continuación, realizada por Amanda Robledo, queremos simbolizar en lo que actualmente se ha convertido Pedagogías invisibles. Las sillas simbolizan la fuerza de la colectividad, el crecimiento y la conexión entre los componentes que forman actualmente este colectivo.

3. La dirección web del colectivo es: <http://www.pedagogiasinvisibles.es/>



Figura 1. Ilustración de Amanda Robledo de Pedagogías Invisibles.

Recuperado en: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10153001278249384&set=oa.852956491391688&type=3&theater>

1.1.2 El sentimiento posmoderno como contexto de la investigación.

Una vez enmarcado, dónde comenzó la investigación y como fue la trayectoria en el departamento de didáctica explicitamos el contexto de esta investigación. Por lo que nos introduciremos en el concepto de posmodernidad. El término posmodernidad, nace en el dominio del arte y es introducido en el campo filosófico por Jean-François Lyotard filósofo y sociólogo francés a finales de los años sesenta. Su trabajo “La condición posmoderna” (1987), comunica el final de los metarrelatos de la modernidad: “ya se han acabado los grandes relatos”, frase que se atribuye a este pensador. Nos preguntamos: ¿A qué se denomina posmodernidad? ¿Qué es un metarrelato? Para contestar ambas cuestiones nos basaremos en las disertaciones de este autor. Al comienzo del capítulo introductorio de su libro, este filósofo identifica el objeto de su estudio, esto es “la condición posmoderna del saber en las sociedades más desarrolladas designan el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas del juego de la ciencia, la literatura y de las artes a partir del siglo XIX” (Lyotard, 1987, p.136).

La posmodernidad por tanto, se define como el estado de la cultura después de ciertas transformaciones que han modificado el modo de actuar en la ciencia, el arte, la política y en otras áreas del conocimiento a partir del siglo XIX. Lyotard (1987), en cuanto al concepto de metarrelato, parece que lo asocia a las ideas de justificación y guía. El metarrelato, justifica por lo tanto legitima y determina una única dirección, decide lo que conviene saber.

A modo de conclusión, los metarrelatos simbolizarían el viejo apoyo de la modernidad sobre la verdad (de la experiencia histórica, de las filosofías, de la ciencia,...). En la posmodernidad estos metarrelatos, se mostraron falsos ya no tenían capacidad legitimadora, podríamos decir que esta es la principal característica de la posmodernidad. Este término engloba varios ámbitos el artístico, culturales, literarios y filosóficos.

Acaso (2009, p.132) expone que son cuatro los cambios que provocan este replanteamiento filosófico:

- El desarrollo brutal de las nuevas tecnologías y la creación de modelos vitales nuevos cuyo máximo exponente es el estilo de vida denominado *Silicon Valley*.
- El desarrollo de un neocapitalismo salvaje que genera una sociedad en el hiperconsumo, donde “El proyecto del yo se traduce en la posesión de bienes deseados y en estilos de vida configurados artificialmente” (Lyon, 2005), donde la libertad se reduce a la libertad de comprar.
- El hiperdesarrollo del lenguaje visual. El mundo posmoderno no está centrado en la imagen. El cuerpo tiene una posición central dentro del debate posmoderno. El cuerpo está sujeto a la violencia tele-visual.
- El cuestionamiento de la ciencia como sistema de adquisición de la verdad. Entre otras, se vio cuestionado la idea de conocimiento.

¿Qué es lo que señala la posmodernidad? La posmodernidad basa sus postulados en la crítica de los enunciados, las promesas y los sueños de la modernidad del siglo XIX como hemos señalado anteriormente. En la modernidad el metarrelato, era el único discurso legitimador. Esos metarrelatos a los que hemos definido, son el principio de emancipación de la ignorancia y la servidumbre por medio del conocimiento y la igualdad. Suponen el principio de emancipación de la pobreza por el desarrollo técnico y económico del sistema capitalista.

Las visiones totales de la modernidad quedan, por tanto, diluidas en la posmodernidad. La sociedad posmoderna, se orienta hacia metas de maximización del bienestar como objetivo y de la calidad de vida, deslegitima tanto la autoridad tradicional como la legal-racionalidad e incrementa el valor de la auto-expresión y de la auto-relación individual. Toda posición posmodernista en el ámbito de la cultura, es una toma de postura implícita o explícitamente sobre el capitalismo actual. Por estas razones, el sentimiento posmoderno es un reflejo de la sociedad en la que estamos viviendo: capitalista, individualista y paradójica. Como principales características del posmodernismo señalamos las siguientes: la nueva superficialidad (cultura de la imagen o el simulacro), el debilitamiento de la historicidad (formas esquizofrénicas de la temporalidad privada) y profundas relaciones constitutivas con las nuevas tecnologías.

En la sociedad de industrialización capitalista hay una nueva funcionalidad del conocimiento en los sistemas de producción, hay un declive del papel de la clase obrera tradicional. Toman importancia

los movimientos sociales emergentes (mayo del 68), surgen nuevas formas de dominación (publicidad, manipulación de conciencias,...), el consumo pasa a tener un papel principal en este escenario y la cultura se revela mediante nuevas formas de contestación social. Las prácticas posmodernas de la superficialidad se muestran en: la fragmentación y el descentramiento; en el fin del estilo (del yo individual), en el simulacro. Término utilizado por Jean Baudrillard en el libro “Cultura y simulacro” (1984). Un simulacro en la que la copia y el pastiche (parodia vacía); la nostalgia, la euforia de intensidades (fragmentación, descentramiento) rigen la realidad (Baudrillard ,1984). A consecuencia de estos cambios, la vida social se transforma y pasa de la construcción de la identidad de la modernidad a la deconstrucción en la posmodernidad. Los conceptos como familia, linaje y comunidad han sido sustituidos por la incertidumbre, pérdida de dirección y sensación de soledad (Lyon, 2005).

Mediante las imágenes que mostramos a continuación, Fredric Jameson expone en el libro “El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado” (1991), que se considera moderno o posmoderno. Este crítico y teórico literario, contrapone estas dos imágenes, que expondremos a continuación. En la pintura “Los zapatos del labriego” (1886) de Vincent van Gogh, las botas pertenecen al capitalismo tardío centrado en la producción. Nos remiten al mundo del trabajo (sentimiento moderno) de la pobreza. Se muestran estas botas dentro de un contexto vital, es una realidad trascendente, hay afectividad con el objeto, hay una empatía comprometida. La emoción interior sale a la superficie, el sujeto (y la subjetividad) esta patente en estas botas.



Figura 2. Vincent van Gogh, Los zapatos del labriego, 1886.



Figura 3. Andy Warhol. Los zapatos de polvo de diamante, 1980.

Recuperadas respectivamente en: <http://archivosdelsur-ensayos.blogspot.com.es/2014/03/los-zapatos-de-van-gogh-o-los-zapatos.html>

En contraposición, la pintura “Los zapatos de polvo de diamante” (1980) de Andy Warhol hay un gesto atrevido mercantil, no nos habla de nada en absoluto (sentimiento posmoderno), su discurso germina en la superficialidad. No hay un contexto vital con el objeto, en cambio hay síntomas del fetichismo de la mercancía. No hay afectividad hacia el objeto, muestra su frivolidad y superficialidad existencial. No hay emociones de angustia o sentimiento de soledad, el sujeto queda diluido, se descentra, se fragmenta. La imagen del cuadro de Andy Warhol refleja el principio de lo que hoy somos. Según la tesis de Jameson, ambas imágenes nos remiten a diferentes épocas mediante su forma de presentarse y a través de sus diferentes intenciones. Esto nos sirve como introducción para citar de dónde viene este sentimiento posmoderno.

Pertenecemos a la cultura de una estructura performativa, paradójica. Nos parecía significativo centrar la investigación dentro de un marco social el posmodernismo ya que es la actitud que asumimos en nuestra cultura y en nuestra forma de existir. Sabemos de dónde venimos, en cuanto a nuestro desarrollo social pero, ¿sabemos a dónde vamos? Las siguientes denominaciones que aquí citamos, pueden ser el camino de nuestra sociedad futura, hacia dónde vamos. Por lo que, en la actualidad el término de posmodernidad se replantea y da paso a nuevas concepciones sociales, la sociedad postindustrial, la sociedad red, la sociedad de consumo, la sociedad de ocio, la sociedad de riesgo, la sociedad de la modernización reflexiva, la sociedad tardo moderna, la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento,...

1.1.3 Explicar el centro comercial para la ESO mediante el arte contemporáneo.

Una vez hemos centrado el contexto posmoderno de esta investigación, en el apartado anterior vamos a pasar a ir presentando los escenarios con los que vamos a trabajar a lo largo de este proyecto de investigación: el centro comercial, la ESO y el arte contemporáneo. Para adentrarnos en ellos, nos hemos apoyado en el término “direccionalidad” acuñado por Elizabeth Ellsworth y recogido en el libro “Posiciones en la enseñanza” (1997), el cual ha sido traducido al castellano en el 2005 por la editorial Akal. En su discurso la autora, revisa las bases que asienta la pedagogía tradicional, apostando por otra forma de hacer y de solucionar los problemas en las aulas. Llevó a cabo un ciclo de seminarios (13 y 14 de Abril del 2010) en torno a su obra junto a la artista Jaime Kruse. Estas jornadas se extendieron durante tres días en la facultad de Bellas Artes y el Museo Thyssen.

Este evento fue organizado por el grupo de Pedagogías Invisibles ⁴ bajo el título ¿Quién piensa esta silla que eres tú? Estas jornadas, supuso su primera visita a España, conversó sobre su último proyecto que estaban realizando en conjunto con esta artista, de su obra en general y de la enseñanza en particular. El concepto de direccionalidad, que introduce Elizabeth nos concierne ya que tiene que ver con los conceptos que desarrollamos en esta investigación.

4. Enlace de la información del evento. Recuperado en: <http://www.pedagogiasinvisibles.es/portfolio/quien-piensa-esta-silla-que-eres-tu-2/>

Esta educadora trae este concepto del ámbito de los estudios fílmicos de hecho es el concepto clave en la crítica de cine. Elizabeth afirma sobre este concepto en su libro “Posiciones de la enseñanza” (2005):

Los expertos en el cine lo han utilizado para plantear esta pregunta: ¿Qué piensa esta película que eres tú? Es una pregunta sobre cómo funcionan las dinámicas del posicionamiento social en la visión del cine-¿quién se dirige a ti en esta película para que estés dentro de las redes de poder asociadas con la raza, la sexualidad, el género, la clase,...? ¿Y qué diferencia crea la direccionalidad en la forma en que lees y utilizas un filme? ¿Qué diferencia crea, incluso, en las dinámicas históricas de “control” y “cambio social”? Sin embargo, el modo de direccionalidad no ha sido abordado en educación. Pienso que debería abordarse. Considero que es una herramienta provocativa y productiva para aquellos de nosotros que estamos interesados en la pedagogía. Podemos usarlo para dar una sacudida a formas solidificadas y limitadoras de pensar en la enseñanza y su práctica. Podemos usarlo para visualizar y problematizar las formas en que todo currículo y pedagogía invitan a sus usuarios a adoptar posiciones particulares dentro de las relaciones de conocimiento, poder y deseo. Mis razones para construir este libro sobre enseñar en torno a la noción de modo de direccionalidad son teóricas y autobiográficas... (Ellsworth, 2005, p.16)

Este concepto de direccionalidad se produce en el ESO y en los espacios comerciales que

analizaremos a lo largo de esta investigación. Asumir este concepto de direccionalidad nos permitirá transformar el problema. En el aula de secundaria, no se tratan temas relacionados con los estudiantes, el centro comercial (que forma parte de su ocio) y el arte contemporáneo. Al leer a esta investigadora, nos preguntamos cómo podíamos mostrar de una forma crítica el centro comercial mediante el arte contemporáneo. Es decir, nos planteamos enseñarles la “direccionalidad” que el centro comercial genera mediante su lenguaje visual. Para así mostrarles a los adolescentes, otra forma de leer y recorrer el centro comercial, teniendo como referentes las imágenes del arte contemporáneo en contraposición a las imágenes comerciales. Todos intuimos que estamos sometidos a una manipulación en los espacios comerciales, contextos tan familiares y habituales en nuestra sociedad contemporánea. Los adolescentes, reciben la información visual en estos espacios y no se paran a pensar en la direccionalidad que hay tras las imágenes comerciales que consumen. El concepto de direccionalidad, es invisible en estos espacios y por esto debemos analizarla hacer saber a los adolescentes cuando se están dirigiendo a ellos y con qué estrategias visuales. Para que puedan decidir en sus procesos de compras y sean más consecuentes con su ocio habitual.

En los recorridos educativos que realizamos en los espacios comerciales, con los adolescentes tras la implementación de los dispositivos educativos, pudimos hacerles partícipes de la direccionalidad de estos espacios que cabalga está entre lo social y entre lo individual. El espacio comercial, crea su público y el consumidor mediante sus movimientos y sus elecciones generan nuevos comportamientos que queda registrado en este espacio y que servirá posteriormente para la creación de nuevas estrategias. Debemos conseguir mediante estas dinámicas, que los

adolescentes se sitúen y se posicionen. Tienen que conocer el lugar desde donde la publicidad, las marcas, les hablan en los centros comerciales. En este posicionamiento, tienen que vislumbrar las relaciones de poder y los intereses (el simulacro, la construcción de género, de raza, de estatus social,...) que puede haber detrás de una imagen en un entorno comercial. Los rastros de esta estructura narrativa, a no ser visibles tendrán que estar aún más alertas para reconocerlos y poder vencer a sus propios deseos. Mediante el desvelamiento de esta direccionalidad, se conseguirá en los adolescentes una construcción del conocimiento desde el punto de vista particular o individual y desde lo social. Tienen que disfrutar, de la experiencia de ver (conociendo) de encontrarse y de perderse, de la re-escritura y la revisión para comprender su entorno individual y su entorno social con el que conviven. El centro comercial, puede llegar a ser un espacio de aprendizaje estratégico, para conocer el lenguaje visual que desconocen los adolescentes. Los entornos comerciales, desean consumidores pasivos. Compradores que recorran el espacio con una venda en los ojos, sin conocer. Con el único objetivo de un consumo irresponsable en ocasiones. Consumidores ávidos de sus deseos y placeres individuales. Este espacio, no da tregua a negociaciones aunque si se puede generar un diálogo de conocimiento sobre el lenguaje visual entre estos contextos y los adolescentes en las aulas de la ESO. Si logramos nuestros objetivos, es cuando se puede producir una posición crítica, reflexiva y distante de un espectador adolescente. Formaremos adolescentes, que se resisten ante los deseos que los sugestionan a través del conocimiento del lenguaje visual del centro comercial y otros lenguajes como el del arte contemporáneo.

1.2 DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA Y NECESIDAD DE LA PROPUESTA.

Tras presentar en los tres apartados anteriores, dónde comenzó esta investigación, su contexto posmoderno y la importancia de revelar el lenguaje visual de los centros comerciales a los adolescentes mediante el arte contemporáneo en la ESO. Pasamos por tanto, a delimitar los ámbitos de investigación de esta propuesta educativa, para esto nos hemos formulado las siguientes preguntas: ¿Qué se va a hacer?, ¿Quiénes van a ser objeto de estudio?, ¿Dónde se va a realizar? ¿Cuál es la finalidad? Estos ámbitos lo presentaremos mediante la siguiente tabla:

ÁMBITOS DE ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN	
¿QUÉ?	Esta tesis se centra en la búsqueda de una metodología propia para favorecer la comprensión crítica de la realidad del lenguaje visual de los adolescentes en los centros comerciales a través del arte contemporáneo.
¿A QUIÉNES?	A adolescentes en edades comprendidas entre 12 y 18 años que estudian Educación Secundaria Obligatoria y cursan la asignatura de Educación Plástica y visual.
¿LUGAR?	Dentro del ámbito de la educación formal, en dos institutos uno en la zona sur de Madrid y otro en un pueblo de Toledo, Villaluenga de la Sagra.
¿FINALIDAD?	Formular y evaluar una metodología propia que favorezca la integración de la realidad adolescente de forma crítica partiendo de las estrategias visuales del centro comercial a través del arte contemporáneo.

Tabla 1. Ámbitos de la investigación.

Esta tesis doctoral, se presenta como resultado de dos experiencias docentes en dos institutos de educación secundaria, en el instituto Lourdes en Madrid y el instituto Castillo del Águila en Villaluenga de la Sagra (Toledo). En estos, impartimos seminarios y talleres en la asignatura de Educación Plástica y Visual. Esta tesis, es la síntesis de los dispositivos educativos (teóricos y acciones educativas) que implementamos en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en ambos institutos. A través de los dispositivos educativos, valoramos el espacio del centro comercial mediante la utilización del arte contemporáneo. Para poner en cuestión las estrategias y el lenguaje visual que se despliegan en este contexto. Creemos que hacer visible las estrategias que se generan en los espacios comerciales mediante imágenes artísticas e imágenes comerciales, pueden activar en los estudiantes pensamiento crítico hacia su propio consumo. Observamos que los docentes de secundaria, tienen escasa información sobre ambos lenguajes (el artístico contemporáneo y el comercial), por ende muestran interés e intentan que estos contenidos formen parte de las dinámicas de sus aulas.

Por lo que pensamos que mediante esta investigación, se podría suplir esta carencia y facilitar a los estudiantes el conocimiento de estos lenguajes. La línea general, de los docentes al impartir la asignatura de “plástica” es la de realizar trabajos manuales con los estudiantes. La ejecución de estas actividades busca un resultado que tenga una calidad visual agradable y que decore si cabe la clase. El proceso y la capacidad de reflexión queda desterrada, con lo que no se promueve nuevo conocimiento en cuanto a reflexionar sobre este proceso manual. Así pues esta asignatura, es para los estudiantes una asignatura sin importancia y para el instituto es el medio para decorar el espacio

educativo en determinadas fechas puntuales (el día de la madre, el día del padre) mediante alguna manualidad. Los estudiantes pertenecen a una sociedad en continuo cambio, por este hecho la educación artística en la ESO debe desligarse del pasado y presentarse como una asignatura necesaria y con un peso importante en la educación de los adolescentes. Como expone Acaso (2009) con enseñar a ver y hacer con la cabeza y con las manos y no sólo a enseñar hacer con las manos, con este comentario esta docente e investigadora incide en la importancia de la enseñanza del arte y la cultura visual como un área que está íntimamente ligado con procesos mentales y no sólo con los manuales.

Así pues, elaboramos dispositivos educativos, que conectaran con la realidad adolescente y con el objetivo de sumar a los temas que se desarrollan durante el curso escolar en las aulas de secundaria. Quisimos aportar un nuevo enfoque en los contenidos de la ESO. Ya que los adolescentes viven inmersos en una sociedad visual y consumista. Están acostumbrados, a acudir a los centros comerciales de manera individual o en familia. Este hábito forma parte de sus rituales del fin de semana. El centro comercial, es su lugar de reunión y de consumo junto con sus amigos. Su ocio, consiste en quedar a dar una vuelta por el centro comercial e ir de compras por las tiendas. En esta línea de pensamiento, Escudero nos señala que: “los adolescentes han demostrado así ser un estamento poblacional muy susceptible de entrar en la dinámica de los centros comerciales” (Escudero, 2008, p.88). Con lo que sin ser conscientes, son partícipes y protagonistas (muchas de las campañas de publicidad en estos espacios van dirigidos a ellos) de las estrategias comerciales

que se despliegan en estos espacios. En contra, los espacios artísticos les son ajenos y el arte contemporáneo es un lenguaje que desconocen y del que no participan.

Por esto, nos propusimos conectar ambos contextos mediante la utilización de analogías visuales, a través de imágenes artísticas y comerciales. Haciendo que arte contemporáneo fomente la reflexión, la participación, sea inspirador y conecte con las inquietudes de los adolescentes que habitan el aula. Por tanto, creemos que es fundamental, que este sector de la población adquiera las herramientas adecuadas para que el consumo que realicen en los centros comerciales se produzca mediante una elección pensada y crítica. Si la recepción de estos lenguajes (el artístico y el comercial) es efectiva en los estudiantes, se producirá una alfabetización de la mirada. Lo que Paulo Freire (1970) ya intuyó, en cuanto a la alfabetización escrita para su pueblo. Este hito fue de suma importancia para propiciar un pueblo empoderado, crítico y libre. A continuación, citamos la frase que hace referencia a este término de alfabetización, en el libro de Pedagogía del oprimido de Paulo Freire: “La alfabetización: aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia-biografiarse, existenciarse, historicizarse” (Freire, 1970 p.10).

Creemos que el conocimiento del arte contemporáneo y de las estrategias visuales que se utilizan en los espacios comerciales, puede ayudarles a entender las imágenes que conforma su realidad habitual. Mediante el conocimiento del lenguaje visual desde la educación plástica, podrán reflexionar sobre las variables que conforman las imágenes de nuestra cultura visual. A parte de estas razones expuestas anteriormente, hemos detectado un vacío sobre estos temas en el ámbito

de la investigación, con lo que no hemos hallado ninguna propuesta de Tesis que traten estas problemáticas en el sistema educativo de secundaria. El centro comercial como espacio para el aprendizaje y para la reflexión, el arte contemporáneo como contenido, los dispositivos educativos como esquema para implementar los contenidos seleccionados, el lenguaje visual utilizado para conocer la estructura de las imágenes comerciales y artísticas. Todos estos elementos nos han servido de detonantes para la creación de situaciones y experiencias críticas en el aula de secundaria con los estudiantes. Los temas seleccionados para el contenido, los relacionamos con el estudio del lenguaje visual, para que formen parte de la asignatura de educación plástica y visual (EPV) estos son:

1. Los objetos (envases y marcas).
2. El cuerpo (maniquíes e identidad).
3. Recorridos (espacio comercial).
4. La cartelería (textos).

Estos temas centrales para los contenidos, nos servirán de nodos de conexión en la que pivotarán las propuestas educativas, siempre apoyadas como hemos indicado anteriormente por las estrategias que utiliza el arte contemporáneo y las que se generan en los espacios comerciales. La elección de estos temas, no ha sido al azar sino que ha sido consensuada con los profesores con los que hemos colaborado. Les propusimos a los docentes estos temas y mediante reuniones previas a la implementación en el aula, llegamos a adaptar estos contenidos al ritmo de la asignatura de

Educación Plástica y Visual. Creemos que son temas, que quedan en los márgenes de la educación artística por lo que hemos intentado que el estudio de estos contenidos suponga un nuevo enfoque para afrontar esta asignatura. Abrimos por tanto, una brecha dentro del escenario de la educación formal para finalmente poder asesorar a los agentes principales (los docentes) que conforman el espacio del aula. Nos hemos centrado en los estudiantes por ser el sector más vulnerable ante las dinámicas invisibles que se generan en los centros comerciales. Sobre estos temas no hay investigaciones desarrolladas, con lo que creemos en este punto que podemos aportar con esta Tesis una guía de dispositivos educativos (teóricos y prácticos) que fomenten repensar la asignatura de Educación Plástica y Visual, que conforma la educación artística en la ESO.

Mediante la exposición de estos contenidos, pretendimos generar pensamiento crítico en los estos estudiantes al recorrer los centros comerciales. Para propiciar que la realidad visual que viven en “la calle” llegue a habitar las aulas de la educación formal. Hay que ir tejiendo desde nuestra responsabilidad individual, una perspectiva que origine la necesidad de repensar la educación desde todos los ámbitos que la componen. Esta investigación, aparece en un momento problemático de la educación Artística y visual, ya que no está afianzado el lugar del arte en la educación obligatoria incluso está denostada. Un período en la que la marginalidad y la invisibilidad son los adjetivos más comunes para esta asignatura de la ESO. Para el profesor que le interese estos contextos, esta investigación sobre el lenguaje visual del centro comercial vinculado al arte contemporáneo, les puede ser útil para las aulas de secundaria. Estos contenidos deberían suponer un marco de influencias y aclaraciones en relación con la cultura visual actual. Y la importancia que tiene el

conectar esta cultura de la imagen con sus estudiantes de secundaria. Se produciría así, una construcción de conocimiento de manera compartida. En donde se incidiría en el lenguaje visual del centro comercial y del arte contemporáneo, a través de la educación y las experiencias educativas sobre las representaciones de la realidad construida y pactada por los medios de la industria del consumo. El aula podría a ser un espacio de intercambio de conocimientos conectado con la realidad de los estudiantes. Esta construcción de su propia identidad, mediante estos contenidos fundamentales, les ayudará a interpretar su entorno visual más cercano. Tenemos que tender a la creación de una educación ajena a la actitud de pasividad. Debemos huir de esta miopía, en la educación en la que nuestros estudiantes pasen de ser lectores de imágenes y conozcan la importancia que tiene la historia de la mirada y sus representaciones. A través de la educación artística en la ESO, mediante la asignatura de EPV para los adolescentes. Es primordial, construir nuevos contenidos educativos relacionados con la realidad del estudiante de la ESO. Como la posibilidad de repensar y producir imágenes críticas, junto a los estudiantes para que activen el sistema de la cultura de la imagen actual.

1.3 ANTECEDENTES.

Una vez que conocemos, cuál es nuestro problema y el porqué de la necesidad de esta propuesta desarrollado anteriormente, pasamos a desglosar las lecturas que han sido los antecedentes fundamentales de esta investigación. Hemos realizado una selección de Tesis, investigaciones que tienen que ver con los contextos, las preocupaciones y las metodologías de esta investigación. No hemos encontrado ninguna propuesta similar a la que estamos proponiendo. Por lo tanto, esto es un indicador que hay una necesidad y a la vez un vacío en torno a investigaciones que reflexionen sobre la realidad (inquietudes) de los adolescentes en la ESO partiendo del espacio comercial y del arte contemporáneo como contenidos educativos. Comenzamos con la recopilación de las Tesis, que han complementado con sus aportaciones la presente investigación. Desplegaremos y razonaremos el porqué de la elección de estos proyectos.

Para la selección de las Tesis doctorales, nos hemos basado en las temáticas que vamos a ir desarrollando a través de esta investigación, las numeramos a continuación:

- Arte contemporáneo: dispositivos artísticos y contextos.
- Centros comerciales: estrategias de su lenguaje visual.
- Educación Secundaria Obligatoria: educación plástica y visual.

1.3.1 Arte contemporáneo: dispositivos artísticos, contextos hospitalarios y museísticos.

Las tesis que vamos a citar recurren al arte contemporáneo como herramienta didáctica para generar procesos de aprendizaje y de participación en diferentes contextos, las presentaremos cronológicamente de la más actual a la más antigua.

Dispositivos artísticos y pedagógicos para la visibilización de los procesos de eliminación de masas: el genocidio camboyano, de Eduardo Gómez Ballesteros de la Universidad Complutense de Madrid, leída en 2015. Esta investigación trata de acercarse a cuantificar los niveles de aprendizaje significativo a través de la utilización de determinados dispositivos artísticos y pedagógicos. Las aportaciones, que nos propone el investigador en el apartado de conclusiones son dos, citamos:

Las aportaciones más relevantes obtenidas como resultado del proceso de investigación: por un lado, una serie de recomendaciones sobre aspectos relevantes para trabajar, diseñar y establecer estos dispositivos visuales pedagógicos y, por otro, proponer como herramienta de investigación acción, un Protocolo de Análisis de Imágenes sobre Procesos de Eliminación Masiva (Gómez, E., 2015, p.268).

Esta investigación, nos ha dado la clave para utilizar la palabra dispositivo, bastante utilizada en el ámbito del arte y trasladarla al contexto educativo. A través de la utilización del arte contemporáneo como estrategia educativa le es posible analizar y mostrar de manera crítica las imágenes sobre el genocidio camboyano. Esto nos indujo a relacionar el centro comercial con el arte contemporáneo.

Arte, contexto y participación. El hospital como espacio artístico, de Marta García Cano de la Universidad Complutense de Madrid, leída en 2013. La investigadora utiliza la práctica artística en el contexto hospitalario, con el objetivo de generar transformaciones que puedan llegar a mejorar la calidad de vida del paciente. Por lo que en palabras de la investigadora el contexto hospitalario pasa a ser: “Podríamos decir que el hospital se convierte en un centro cultural de la comunidad donde la participación de los de dentro y de los de fuera genera una interacción similar a la que puede generar un centro de estas características” (García, M. 2013, p.112).

Lo que nos interesa de esta investigación, es cómo desde el arte contemporáneo mediante sus estrategias activa el espacio del hospital, en concreto la biblioteca. Lo realiza por medio de instalaciones, acciones, proyecciones,... Con estos pequeños cambios hace que en este espacio se genere comunidad entre los pacientes adultos del hospital mediante una participación activa. Con lo que podemos apreciar de nuevo el valor educativo y el social que tiene la utilización del arte contemporáneo. Esta iniciativa, del uso del arte contemporáneo para activar los espacios nos sirvió para generar detonantes para comenzar a impartir las clases.

Estrategias participativas en Arte y Educación: un estudio de caso con Adolescentes Hospitalizados, de Clara Megías Martínez, de la Universidad Complutense de Madrid, leída en 2012. Esta tesis está dentro del Proyecto curARTE I+D que se genera en el departamento de didáctica de la expresión plástica. Mediante esta investigación se ponen en práctica actividades artísticas en el contexto hospitalario para una mejora de la calidad de vida de los adolescentes hospitalizados en concreto en la Unidad de Psiquiatría Adolescente del Hospital Gregorio Marañón.

El arte contemporáneo es vital para la presentación de los proyectos y la búsqueda de estrategias de la educación artística. Con lo que realiza experiencias participativas, para que se produzca conexiones entre el sentido de la responsabilidad relacionándolo a la vez con el mundo exterior. Basa su metodología en el estudio de caso, con el apoyo de educadores y de artistas. La investigadora proporciona una serie de claves para trabajar desde estos parámetros en el contexto hospitalario, citamos:

Todo artista educador que quiera trabajar en este contexto debe realizar una revisión de la imagen de la enfermedad mental que se ha ido construyendo a través de los distintos canales de información: documentales, libros, películas, la historia del Arte, lo que nos cuentan los demás, etc....Nosotros como especialistas del campo de las imágenes hemos realizado un análisis de la construcción social de la enfermedad mental que generan dos tipos de productos visuales: las imágenes que se han generado a lo largo de la Historia del Arte y del Cine y las obras de arte creadas por artistas con enfermedad mental (Megías, C., 2012, p.259).

Lo que nos ha aportado esta tesis, es como la investigadora ha fusionado la educación y el arte, mediante sus catorce acciones artístico-educativas para trabajar las responsabilidades de pacientes adolescentes con el mundo exterior en el contexto hospitalario. Aporta por tanto, una nueva forma de actuar ya que utiliza la acción (estrategia del arte contemporáneo) como dispositivo educativo.

Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital, de Noelia Antúñez Cerro de la Universidad Complutense de Madrid, leída en 2008. Desde esta investigación se hace una formulación teórica y una revisión por las tendencias educativas aplicadas a la educación artística y a las actividades educativas que se desarrollan en los Museos de la comunidad de Madrid para encontrar nuevos modelos. Para la implementación se basa en la formulación de las llamadas metodologías radicales, el trabajo de campo se realiza a nivel teórico y práctico en el MUPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil) y en otros espacios tales como la Casa Encendida, Fundación Ico, Fundación Telefónica,... El objetivo central de esta propuesta es realizar una serie de recomendaciones para que las actividades que se hagan en los museos para enseñar arte se realice de forma efectiva. Así describe la investigadora su propuesta:

Como se ha explicado, esta tesis es fruto de unas necesidades y unas motivaciones cercanas y prácticas, y surge con la intención de ayudar a dar solución a una serie de problemas concretos. Por ello la intención de la tesis no es la de dar una visión universal de la educación artística, sino algo mucho más local: estudiar cómo se lleva a cabo la educación artística para un determinado público en los espacios museísticos de Madrid, saber qué se hace y cómo se hace. Este estudio ayudará a formular una metodología propia, que se adapte a las características de este ámbito educativo, en este contexto, con este público,... Aunque hemos tomado como referencias teóricas tendencias educativas desarrolladas en otros lugares, nos hemos centrado en las que se dan aquí y ahora, en España, en Madrid, en el presente y el

pasado más próximo ya que son las que dan solución a los problemas de la realidad con la que trabajamos (Antúnez, N., 2008, p.52).

Esta investigadora, aporta una nueva metodología educativa para trabajar en los departamentos de las instituciones museísticas. Esta metodología propia, es en parte lo que nos hemos planteado realizar mediante esta investigación para la ESO, mediante dispositivos educativos.

Arte Contemporáneo y Educación Artística los valores potenciales educativos de la instalación, de Raúl Díaz Obregón Cruzado de la Universidad Complutense de Madrid, leída en 2003. Esta tesis parte de la premisa de que el arte debe pertenecer ser democrático, esto lo refleja haciendo visibles los movimientos artísticos de la década de los años setenta. En que surgió la disciplina de la instalación, el investigador considera que esta tendencia tiene un gran potencial educativo. Con lo que incide en la importancia del estudio del arte contemporáneo y de la educación artística para generar entropía entre el arte y el tejido social. Pone de manifiesto la importancia de la utilización del arte contemporáneo, como herramienta didáctica en la educación artística, citamos:

Las circunstancias históricas, el aislamiento artístico, una educación artística escasa en recursos y la falta de interés político por resolver esta situación, sitúan a España en total desventaja con el resto de países. La situación actual no promete un cambio de dirección inmediato, por lo que resulta necesario tomar medidas para que este panorama al menos no empeore (Díaz, R., 2003, p.102).

Esta tesis nos concierne, porque el investigador propone la instalación (tendencia artística) como contenido y como metodología educativa. Por primera vez se hace una investigación que gira en torno a un dispositivo artístico del arte contemporáneo actual. Con lo que a lo largo de su Tesis, reflexiona sobre el concepto de arte contemporáneo. Es claramente una apertura, a una nueva forma de entender la educación artística desde el arte contemporáneo como núcleo de la experiencia educativa.

1.3.2 Los centros comerciales y sus estrategias visuales.

Experiencias de compra de los consumidores de centros comerciales en Vizcaya, de Sandra Usín Enales de la Universidad de comunicación audiovisual u publicidad de Vizcaya, leída en 2013. Esta tesis parte de un acercamiento cualitativo de la conducta en la compra del consumidor de los centros comerciales, en Vizcaya. Incide en la importancia de los cambios de conducta que están vinculados a la aparición de estos espacios en el espacio público de las ciudades. Se trata los comportamientos, las relaciones sociales en estos espacios creados para el consumo. Comenta que las estructuras siguen modificándose a petición del propio consumidor, en la que el ocio se confunde con el espacio de compra. Según apunta la investigadora, el “ir de compras” se ha convertido en una búsqueda de experiencias emocionales. Nos comenta:

Es por ello que, también en los centros comerciales, las técnicas de simulación son cada vez más refinadas. El consumo se potencia con las omnipresentes estrategias del parque temático.

En este caso la cuestión de las sinergias es especialmente importante, lo que está induciendo un espectacular cambio de escala en los espacios para el consumo. Centros comerciales que se combinan con otros "generadores de actividad" (salas de convenciones, estaciones de ferrocarril, casinos, museos...) para generar piezas urbanas de escala territorial que se pueden visitar como lugares para el turismo (Usín, S., 2013, p.483).

Mediante esta investigación, afín en cuanto al contexto de investigación, nos ha ofrecido una gran riqueza teórica en torno al centro comercial a través de un estudio geográfico y social de un contexto concreto.

Educación, publicidad y consumo. La influencia de las marcas publicitarias en la adolescencia, de Sara Osuna Acedo de la Universidad Nacional de Educación a distancia de Madrid, leída en 2004. Esta investigación, propone como objetivo la “educación para la Ciudadanía en Materia de consumo y Publicidad” como asignatura obligatoria con contenidos transversales al currículum oficial. Su aplicación se puede llevar a cabo tanto en educación formal como en la no formal. Para conseguir esta máxima la investigadora, estudia los fundamentos del consumo, la publicidad y el marketing con respecto al sector adolescente. En concreto se centra en la influencia que tienen las marcas en la adolescencia. Incide en el predominio que tiene la publicidad, como estrategia de marketing sobre este sector de la población. Insiste en que los adolescente, no

reconocen la influencia que la publicidad aunque si saben “leer” las estrategias publicitarias tradicionales. También apunta, que el mayor influjo que reciben los adolescentes viene de sus próximos.

Esta investigación, nos ha proporcionado las directrices para señalar que los adolescentes están avocados a un consumo provocado por la publicidad y las estrategias de marketing en espacios comerciales. Ha sido fundamental, para el desarrollo de nuestra propuesta. En cuanto al desarrollo del marco teórico, en temas fundamentales como es el consumo y la realidad de los adolescentes.

1.3.3 Educación Secundaria Obligatoria: educación artística, educación plástica y visual.

Estrategias de las artes plásticas en la Educación Secundaria: el arte del absurdo como recurso creativo para la docencia de las artes plásticas de Miguel Ranilla Rodríguez de la Universidad Complutense de Madrid, leída en 2015. Esta tesis está enmarcada en la educación secundaria en concreto se centra en la asignatura Educación Plástica y Visual (EPV). Utiliza el arte contemporáneo en su metodología desde el proceso creativo y la ruptura de la lógica (lo absurdo como concepto) para potenciar diferentes capacidades y extrapolarlas a la vida cotidiana. Se propone tres ejes: el arte contemporáneo vinculado a la situación actual y la educación de las artes en el contexto de secundaria y la ruptura de la lógica (la utilización del absurdo). En palabras del investigador, este cree que:

Enseñar artes plásticas en secundaria, no sólo fomenta la capacidad de los alumnos a la hora de mirar y entender el mundo desde otro punto de vista, significa una revelación frente a los patrones establecidos de indispensabilidad del aprendizaje. Por tanto, enjuiciar lo establecido, será la razón principal para la realidad del arte y su capacidad lingüística (Ranilla, M., 2015, p.343).

Esta investigación nos ha proporcionado, como desde el arte del absurdo puede fomentar en los estudiantes de secundaria una nueva representación de las artes plásticas. Nos resulta interesante tanto la propuesta como la ruptura con la educación establecida. Mediante su posicionamiento crítico ante el arte contemporáneo y sus manifestaciones.

Evaluación creativa. Estrategias contemporáneas para representar el aprendizaje en la Educación Artística en la ESO, de Lucía Sánchez Rodríguez de la Universidad Complutense de Madrid, leída en 2014. Esta investigación se centra en la innovación de la evaluación en la asignatura de Educación Plástica y Visual de la ESO. La metodología que utiliza se basa en las dinámicas que el arte contemporáneo utiliza sus dispositivos artísticos. El “proyecto terruño” enmarca una nueva forma de evaluar en el que la nota no es lo importante sino el proceso para llegar a esa cualificación. La investigadora señala entorno a esto que:

El proyecto, desarrollado sin ninguna intención de que trascendiera más allá del aula, fue bautizado a posteriori como PROYECTO TERRUÑO; y consiste, básicamente, en un sistema

de evaluación en el contexto de la Educación Plástica y Visual en el que se intercambian trabajos por dinero. Sí bien es cierto que, a lo largo de esta Tesis, hemos defendido que la teoría nace de una experiencia práctica (un ejemplo es justamente lo anteriormente señalado); la idea de desarrollar el PROYECTO TERRUÑO empezó a gestarse a raíz de diferentes reflexiones sobre el Mercado del Arte. Es por ello, que antes de pasar a explicar en qué consiste exactamente este proyecto, debemos hacer unas reflexiones previas (Sánchez, L., 2014, p.223).

Esta investigación, ha sido un referente a seguir en cuanto a la posibilidad de aportar una nueva metodología, en el caso de esta investigación sobre la evaluación. Identificamos el proyecto terruño, como un nuevo formato de evaluar a partir de las estrategias del arte contemporáneo. En concreto, la investigadora, hace que la evaluación en sus aulas sea un acto performativo (estrategia del arte contemporáneo). Ya que simula una subasta de arte, en el momento de entregar las calificaciones. Los alumnos por tanto, son partícipes y responsables de la calificación final. Este proyecto educativo, nos ha servido de referente para utilizar las metodologías del arte contemporáneo desde el centro comercial.

La cultura visual como contenido para un proceso de investigación de la Educación Plástica y Visual, de Emma Manso Alonso de la Universidad Complutense de Madrid, leída en 2012. Esta investigación se enmarca dentro del contexto de la educación secundaria. Analiza las últimas tendencias que se están aplicando a la educación artística, relacionándolo con la cultura visual y su

impacto en los adolescentes. El objetivo de la investigadora es elaborar e implementar una metodología propia que fomente la comprensión de la cultura visual en la ESO, para posteriormente pasar a su evaluación. La investigadora señala en las conclusiones que:

Los alumnos de primero muestran un gran desconocimiento a cerca del lenguaje visual a pesar de estar rodeados e invadidos por él, ven imágenes, pero no saben describir lo que ven, no aprecian lo que les están contando, el porqué o cómo lo hacen, tampoco son capaces de crear mensajes visuales pues desconocen sus características. Su ignorancia sobre el arte contemporáneo es total, la mayoría deja en blanco las preguntas relacionadas sobre ese tema o bien contestan que no saben (Manso, E. 2012, p.310).

Mediante esta investigadora, hemos podido comprobar que los estudiantes de la ESO deben conocer el lenguaje visual para manejar la cultura visual. Durante la investigación, se utiliza de nuevo el arte contemporáneo como contenido, como metodología y como herramienta educativa. La investigadora incide en la importancia del conocimiento por parte de los estudiantes de las campañas publicitarias que llevan a cabo las marcas. Es una investigación, que nos ha dado las claves para la introducción del arte contemporáneo en las aulas de secundaria como contenido desde el centro comercial.

La significación del Juego en el Arte Moderno y sus implicaciones en la Educación Artística,
de Teresa Gutiérrez Párraga de la Universidad Complutense de Madrid, leída en 2004. Esta

investigación parte de plasmar la proximidad que tienen las artes plásticas contemporáneas con el concepto de juego desde las vanguardias históricas del siglo XX. Deja patente la fuente creativa que tiene las expresiones artísticas actuales, lo considera un sistema mental. El juego y su presencia en el arte son los ejes que vertebran esta investigación. El concepto de juego lo afronta la investigadora desde varios enfoques, la filosofía, la antropología, la psicología y la pedagogía. Analiza las implicaciones y las aplicaciones educativas del juego para la comprensión del arte moderno. En cuanto a estos temas la investigadora comenta que:

En la vitalidad del juego podemos buscar la emoción del arte, para desarrollar la capacidad de creación; el hombre debe estar sumergido en la pasión y la embriaguez que le proporciona una excitación especial, que hace posible la obra de arte a través del juego artístico. Es evidente que la embriaguez creativa nos introduce en un estado en el que perdemos la noción del tiempo ordinario, en el que nos gustaría que el juego no termine, y muchos artistas han sentido esta experiencia en el proceso de creación de la obra (Gutiérrez, T. 2004, p.291).

Esta investigación nos ha aportado un recorrido de las prácticas contemporáneas a través del juego y desde las vanguardias. El juego, es un concepto que todos hemos experimentado ya que aprendemos mientras jugamos. Nos parece interesante, como la investigadora ha abordado el concepto de juego y como lo ha resuelto a través de actividades en las aulas y en los museos mediante el arte.

Técnicas fotográficas alternativas nuevas tecnologías y sus posibles aplicaciones pedagógicas, de Carmen Moreno Sáez de la Universidad Complutense de Madrid, leída en 2002. Esta tesis está emparentada con el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria. En esta investigación se acerca la técnica de la cianotipia, que pertenecen a las técnicas fotográficas alternativas que surgieron en el siglo XIX, para las aulas de secundaria mediante diferentes ejercicios. Según la investigadora:

La utilización de la cianotipia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria constituye un recurso representativo más que aceptable, que reúne las condiciones requeridas en gran parte del Diseño Curricular Base, no sólo en apartados concretos, donde su uso es específico, sino en aquellos campos donde su aplicación está fundamentada en los elementos estructuradores de la imagen. La cianotipia, así mismo, facilita la asimilación y representación de conceptos, como el tiempo, desligando al alumno de los estereotipos clásicos o convencionales (Moreno, C. 2002, p.445).

Esta investigación, nos ha proporcionado la viabilidad que tiene el enseñar una técnica fotográfica como es la cianotipia en la ESO. La investigadora utiliza un contenido externo como contenido educativo, aunque necesario para los adolescentes. Es otro ejemplo de la necesidad de las artes plásticas en el ESO. Ya sean herramientas teóricas o prácticas para que los adolescentes se sientan libres ante la cultura visual.

1.3.4 Investigaciones sobre arte, educación y estrategias comerciales.

El arte contemporáneo como herramienta pedagógica. Percepciones del profesorado sobre la relación de los museos y los centros educativos. Proyecto fin de máster de gestión cultural, realizada por María Isabel Vidagañ Murgui en 2011. La investigadora señala que el arte contemporáneo puede generar una educación más creativa y significativa, crítica, colaborativa y participativa. Incide que esto puede ser posible desde los que están generando actualmente colectivos artísticos y desde los departamentos de educación de los museos. Puntualiza que las metodologías que se están utilizando en los contextos artísticos deberían trasladarse al contexto educativo, para esto señala que es vital que el docente se implique. Finalmente, analiza la utilización del arte contemporáneo como herramienta educativa en el contexto y para el profesorado de primaria y secundaria en el aula. Sobre la utilización del arte contemporáneo en la educación formal, la investigadora comenta:

Cuando el arte empieza a tratar cuestiones sociales, que abarcan diversas temáticas como el feminismo, el racismo, la crítica de la visión occidental por encima de cualquier otra visión, etc., suele aparecer un grupo de conservadores que se molesta enormemente con este tipo de planteamiento y crítica hacia los discursos y políticas establecidas. Este grupo de conservadores, como afirma Giroux (2001) en su libro “Cultura, política y práctica educativa”, pretenden que lo que ellos llaman alta cultura permanezca inalterada y critican fuertemente

cualquier otro planteamiento que establezca una movilización del pensamiento hacia posturas desafiantes con el sistema establecido (Vidagañ, I. 2011, p.9).

Esta investigación, ha supuesto un ejemplo en cuanto al planteamiento crítico desde la utilización del arte contemporáneo como herramienta pedagógica. Como indica la investigadora, el arte actual nos interpela con problemáticas actuales. Por esto, es importante y pertinente que el arte contemporáneo sea visible en las aulas de secundaria.

El "visual merchandising" como herramienta de comunicación de las marcas de moda. (D.E.A), de Carmen Llovet Rodríguez de la Universidad Complutense de Madrid, leída en 2010. Este DEA parte del *visual merchandising* (VM), como herramienta de comunicación en el sector de la moda. Señala la coherencia y la eficacia de los mensajes que este propone y da especial importancia al marketing experiencial, desde el consumo emocional. El foco central de esta investigación es como las marcas llegan a predominar en los espacios de tienda a través de las estrategias que utiliza el *visual merchandising* para su posicionamiento y visibilidad. La investigadora hace visible que: “En la tienda no se consumen productos sino marcas, que representan valores o estilos de vida que se experimentan, no se compran. Ante la masificación, el consumidor quiere personalización y creatividad” (Llovet, C, 2010, p.105).

La base teórica de esta investigación, nos proporcionó la clave para introducir las estrategias del centro comercial como contenido en la ESO. En concreto, la investigadora, se centra en un tipo de consumo, el emocional. Hace visible como las marcas de moda, crean todo un sistema de estrategias visuales que generan en el consumidor una compra inmediata, casi por impulso. Desde estas estrategias hablamos a nuestros estudiantes de secundaria.

Queso ¿Qué es eso? Evaluación de implementación del arte contemporáneo como recurso didáctico en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) realizada por la investigadora María Acaso López-Bosch durante el 2009. El departamento de Didáctica de la Expresión plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y el GIMUPAI (Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil), desarrolló este proyecto de investigación. Lo que llevó a realizar este estudio fue la necesidad de hacer visible el arte contemporáneo como recurso didáctico en las aulas de secundaria, ya que era completamente nulo. Este proyecto está dirigido a futuros formadores en la asignatura de Educación Plástica y Visual de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Resalta la importancia del uso del arte contemporáneo como recurso didáctico para la educación en las artes visuales. Un proyecto necesario, articulado desde la actual cultura de la imagen en la que estamos inmersos y en la que el arte contemporáneo pasa desapercibido.

Este proyecto, nos da las claves para la utilización del arte contemporáneo como recurso didáctico en las aulas de secundaria. Las ideas que plantea, en torno al arte contemporáneo y la cultura de la imagen nos sirvió como punto de partida para comenzar esta Tesis.

La difusión de la moda en la era de la globalización realizada por la investigadora Ana María Martínez Barreiro. En Papers: revista de sociología, N° 81, 2006 (Págs. 187-204). Esta investigadora investiga el impacto que supone la era de la globalización en el contexto de la moda. En palabras de la investigadora:

La globalización ha cambiado fundamentalmente el carácter de nuestra experiencia cotidiana; por consiguiente, se hace necesario también abordar el tema de la difusión de la moda desde una perspectiva diferente; sobre todo se hace preciso examinar si el modelo de «filtrado descendente» mantiene su vigencia o si, por el contrario, le sustituyen con ventaja otros modelos que aparecen tras el impacto de la globalización (Martínez, A.M. 2006, p.188).

Volvemos a escoger otra investigación sobre moda, en este caso por la importancia que le da al término globalización. Nos interesó esta investigación, porque aportó una visión más abierta en cuanto a lo que supone la difusión de la moda. La investigadora proporciona ejemplos en torno a estos conceptos que hicieron crecer a este proyecto de investigación.

1.4 OBJETIVOS DE LA TESIS.

Tras contextualizar, justificar y hacer visibles los antecedentes de esta investigación pasaremos a explicitar el problema central de la investigación junto con los secundarios. Desde la consecución de estos problemas, hemos generado los objetivos de la investigación. Presentamos por tanto, el problema principal:

La educación plástica y visual en la ESO no promueve la comprensión crítica de la realidad de los adolescentes en el centro comercial.

De este problema central se derivan dos problemas asociados:

- 1. La educación plástica y visual en la ESO, no introduce el Arte Contemporáneo que actualmente se está generando en los espacios artísticos.**
- 2. La educación plástica y visual en la ESO no analiza el centro comercial, por lo tanto el lenguaje visual que ven los adolescentes.**

Así pues, la investigación tiene un objetivo central:

Fomentar una educación plástica y visual crítica en la ESO, que impulse la comprensión de la realidad adolescente en el centro comercial.

De este objetivo central, se derivan tres objetivos secundarios:

- 1. Analizar las estrategias del lenguaje visual de los centros comerciales para la ESO.**
- 2. Dar a conocer el arte contemporáneo en la educación plástica y visual de la ESO.**
- 3. Generar una metodología educativa basada en analogías visuales sobre las estrategias del centro comercial vinculado al arte contemporáneo.**

Para cumplir estos objetivos vamos a desarrollar dispositivos educativos (teórico y prácticos) sobre las estrategias del lenguaje visual que se utilizan en los centros comerciales vinculado a el arte contemporáneo. Para conseguir estos objetivos, nos marcamos nuestros objetivos teóricos y prácticos, que mostramos en la siguiente tabla.

OBJETIVOS TEÓRICOS	OBJETIVOS PRÁCTICOS
Estudiar y analizar los tres contextos de la investigación: ESO, centro comercial y arte contemporáneo	Evaluar los métodos empleados en la educación plástica y visual
Elaborar una metodología propia que favorezca la comprensión crítica del lenguaje visual de los adolescentes	Elaborar actividades que sirvan de apoyo a los docentes de la ESO.

Tabla 2. Objetivos teóricos y prácticos.

1.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

Una vez expuesto nuestro problema y los objetivos presentamos nuestras preguntas de investigación. Comenzamos con la pregunta central, para pasar a desplegar las preguntas referenciales en torno al centro comercial, al arte contemporáneo y a la unión de ambos contextos:

¿La educación plástica y visual en la ESO puede promover la comprensión crítica de la realidad adolescente en los centros comerciales?

Centros comerciales

¿El análisis del lenguaje visual del centro comercial puede favorecer el aprendizaje crítico de estos espacios?

Arte contemporáneo

¿El arte contemporáneo actual como parte del contenido de la educación plástica y visual en la ESO puede ayudar a fomentar el pensamiento crítico en los adolescentes?

Arte contemporáneo y Centros comerciales

¿El conocimiento del lenguaje visual de los centros comerciales vinculado al arte contemporáneo en la educación plástica y visual, puede fomentar la conexión con la realidad exterior de los adolescentes?

Para la formulación de la hipótesis que presentaremos en el siguiente apartado, partimos de nuevo de los conceptos que forman parte de esta investigación:

- El centro comercial y sus estrategias visuales, lo entendemos como identidad inducida, el conocimiento de estos contextos pueden generar aprendizaje crítico.
- El arte contemporáneo y el conocimiento sus dispositivos artísticos, consideramos que propician la búsqueda de una identidad propia.
- El pensamiento crítico del consumo, de la cultura visual y sus objetos a través del la implementación de los dispositivos educativos, propiciará activar el pensamiento crítico y autónomo en los adolescentes.

1.6 FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS.

Una vez señalados los objetivos y las preguntas de investigación, enunciamos la hipótesis de esta investigación. Esta viene a simplificar, los enunciados anteriormente propuestos para pasar a contestarla en las conclusiones de esta investigación:

Trabajar en el aula de la ESO el lenguaje visual de los centros comerciales vinculado al arte contemporáneo favorece la comprensión crítica de la realidad de los adolescentes.

1.7 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

Una vez conocido nuestro marco de estudio, nuestros objetivos, nuestras preguntas de investigación y la formulación de la hipótesis pasamos a desarrollar la metodología que nos ha servido para responder a nuestros propósitos desde esta investigación. Recordamos el objeto de estudio de esta investigación. Este es experimentar las posibilidades, que puede tener trabajar en el aula de secundaria el lenguaje visual de los centros comerciales vinculado a el arte contemporáneo para favorecer la comprensión crítica de la realidad de los adolescentes. A partir de este enunciado comenzamos a desarrollar la metodología que hemos seleccionado para realizar esta investigación.

1.7.1 Tipo de investigación.

Se han desarrollado durante las últimas décadas, nuevas tendencias metodológicas que han supuesto una transformación en cuanto a las perspectivas, proponiendo nuevos planteamientos. Centrándonos en nuestra propuesta educativa, hemos tenido en cuenta estas aportaciones para el desarrollo de esta investigación. Dentro de estas nuevas tendencias de investigación, nos hemos centrado en una metodología cualitativa basada en las artes y en las imágenes. Para conseguir nuestro propósito hemos puesto en práctica las técnicas de la investigación cualitativa: estudio de casos, investigación-acción y estilo narrativo o etnográfico. Que abriremos a los largo de este apartado. Debemos aclarar, que en el desarrollo y la construcción de esta investigación aparte de las

técnicas propias de una investigación cualitativa, hemos recurrido a procedimientos o técnicas cuantitativas, para aspectos o variables donde es más pertinente describirlos de esta forma. Nuestra investigación cualitativa, ha recurrido legítimamente a datos cuantitativos cuando hemos advertido que era pertinente. Martínez (2006) expone a este respecto que: “de esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante” (Martínez, 2006, p.128).

En este sentido, Marín (2005) y Hernández (2008) ponen de manifiesto que la investigación científica se ha apropiado de los términos de investigación y academia, conciben que sean términos diferentes y defienden la investigación artística como investigación académica dentro de Bellas Artes. Por lo que, algunos autores, apuestan por la investigación cualitativa como paradigma metodológico alternativo (Denzin y Lincoln, 1998; Stake, 1998). La metodología cualitativa nace en los años 60, para asumir las realidades posmodernas en la que estamos inmersos. Esta metodología de investigación, engloba y tiene como referentes a un grupo de métodos de investigación de base semiótica, en la antropología usada principalmente en ciencias sociales. Debemos añadir que los orígenes, aparte del análisis semántico y semiótico del discurso, confluyen con el psicoanálisis y la crítica literaria. Esta metodología suele utilizar frente a la investigación cuantitativa (técnicas

estadísticas de muestreo) métodos de carácter abierto a posteriores relaciones. Martínez (2006, p.128) señala que toda investigación, de cualquier foco que sea (cualitativo o cuantitativo), tiene dos centros básicos de actividad. Partiendo del hecho que el investigador desea alcanzar unos objetivos, que a veces, están orientados a la solución de un problema, los dos centros fundamentales de actividad consisten en:

1. Recoger toda la información necesaria y suficiente para alcanzar esos objetivos, o solucionar ese problema.
2. Estructurar esa información en un todo coherente y lógico, es decir, ideando una estructura lógica, un modelo o una teoría que integre esa información.

Esta investigación cualitativa, por tanto representa y afronta la validez de los problemas que trata a través de diferentes estrategias. Entre las que se utilizan de forma reiterativa es la triangulación (se aplica a las fuentes, los métodos y a las teorías empleados en la investigación), este método es el más común en el campo de la antropología. En todo caso nos parece crucial, no sacrificar la experiencia por el método. Pensamos que no hay una sola forma correcta para pensar, indagar, crear, para conocer. Toda investigación al igual que las personas estamos enmarcadas en un paradigma en el que nos relacionamos con el mundo. Cualquier proyecto por tanto, lo organizamos a través de un esquema de categorías para componer nuestras valoraciones, paráfrasis y apreciaciones. Con lo cual, un aspecto de gran relevancia es el siguiente: estas dos tareas básicas

de (1) recoger datos y (2) categorizar e interpretarlos, no se realizan siempre en tiempos sucesivos, sin que se entrelazan continuamente. Es decir, el método básico de toda ciencia es la observación de los “datos” o “hechos” de su significado (Martínez, 2006, p.129). A modo de resumen, de toda la Metodología Cualitativa, Knapp (1986), puntualiza las actitudes que debe proceder el investigador cualitativo:

1. Un enfoque inicial exploratorio y de apertura mental ante el problema a investigar,
2. Una participación intensa del investigador en el medio social a estudiar,
3. Uso de técnicas múltiples e intensivas de investigación con énfasis en la observación participativa,
4. Un esfuerzo explícito para comprender los eventos con el significado que tiene para quiénes están en ese medio social.
5. Un marco interpretativo que destaca el papel importante del conjunto de variables en su contexto natural para la determinación de la conducta, y que pone énfasis en la interrelación global y ecológica de la conducta y de los eventos dentro de un sistema funcional.
6. Resultados escritos en los que se interpreta los eventos de acuerdo con los criterios señalados y se describe la situación con riqueza de detalles y tan vívidamente que el lector pueda tener una vivencia profunda de lo que es esa realidad (Knapp, 1986, citado en Martínez, 2006).

Retomamos la metodología cualitativa bajo un enfoque artístico de mano de Marín Viadel. Este investigador, propone otra metodología aparte de los enfoques cualitativos y cuantitativos. Presenta la investigación en Educación Artística, que la define como: “la actividad que nos lleva a conocer

nuevos hechos, nuevas ideas y teorías, y a comprender con mayor exactitud y profundidad el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales” (Marín, 2005, p.224). Este autor señala que lo que distingue este tipo de investigación es su objeto de estudio, los temas, asuntos y problemas tales como la enseñanza y aprendizaje de las artes y culturas visuales. A través este autor conocemos una tercera propuesta específica para la educación artística: la “*arteinvestigación*” educativa. Para su desarrollo, presenta una metodología que permiten adaptarse mejor a las características de la investigación artística actual. Con esta permite visualizar de forma clara las relaciones que se producen entre los tres ámbitos metodológicos de investigación. El autor expone, que esta nueva metodología, la “*arteinvestigación*” educativa, aún siendo específica en cuanto a las características de la investigación artística actual, no puede considerarse una alternativa ya que presenta ciertas debilidades. Para paliar esto considera que debe trabajar en profundidad ciertos aspectos de la misma; el epistemológico (elaborar argumentos que fundamenten las investigaciones artísticas), el metodológico (trabajar más a fondo las técnicas y las estrategias de investigación), el institucional (apoyo a las metodologías artísticas desde la universidad), fáctico (realizar investigaciones en esta línea y ver resultados), tecnológico (utilizar las nuevas tecnologías para potenciar sus difusión). Marín (2005) concibe la investigación bajo tres enfoques:

- Investigación basada en imágenes (métodos visuales).
- La investigación basada en las artes (métodos artísticos).
- Las narrativas personales y la autoetnografía (métodos verbales).

En este cuadro comparativo, este autor presenta los cinco criterios básicos con los que confrontar las posiciones de los tres enfoque metodológicos: el cuantitativo, el cualitativo y el artístico. Con este esquema Marín iguala en importancia el enfoque artístico al cuantitativo y al cualitativo. Apoyándonos en el esquema de Marín (2005), podemos afirmar que nuestra investigación se sitúa entre la investigación cualitativa y la artística.

Enfoque	Cuantitativo	Cualitativo	Artístico
Núcleo básico de interés metodológico	Ciencias Naturales y Biomédicas	Ciencias Humanas y Sociales	Novela, teatro, poesía, fotografía, música, danza y diseño, etc.
Principal estrategia demostrativa	Demostración empírica	Interpretación convincente	Innovación, emoción
Disciplina modelo	Psicología	Etnografía	Literatura
Principal sistema de representación de datos y conclusiones	Matemáticas, Estadística	Lenguaje verbal, narración	Cualidades estéticas de cualquier tipo de lenguaje: verbal, visual, musical, corporal, audiovisual, etc.
Periodos de vigencia	Desde mediados del SXIX hasta la actualidad	Desde finales de la década de 1960 hasta la actualidad	Desde comienzos de la época de 1990 hasta la actualidad

Tabla 3 .Los enfoque de la investigación educativa y artística. Marín Viadel.

Habiendo realizado una visión panorámica de la investigación cualitativa, pasamos a centrarnos en la metodología cualitativa basada en las artes y en las imágenes, para explicitar a continuación las técnicas de investigación (estudio de casos, investigación-acción, estilo narrativo o etnográfico).

Investigación basada en las artes. (IBA).

Según Eisner (2004), este enfoque en la investigación es básicamente el empleo de elementos artísticos y estéticos, en definitiva buscar otros modos de presentar lo estudiado: nuevos diseños, no solo en el formato sino también en el lenguaje. Para conocer el origen, de esta tendencia de investigación nos tenemos que remontar en la década de los años 90. En donde ya se estaban forjando los cambios en los métodos de investigación. Este movimiento, se inició como parte del giro narrativo (Lawler, 2002) en las investigación de ciencia sociales. Utiliza procedimientos artísticos (visuales y performativos) para narrar las experiencias de las prácticas llevadas a cabo por el investigador y los participantes.

Las características generales de la IBA ⁵ son tres:

- utilizar elementos artísticos y estéticos.
- buscar otras maneras de mirar y de representar las experiencias.
- tratar de visibilizar problemáticas de las que no se habla.

5. Movimiento de investigación denominado Arts based Research-ABR en inglés.

Tras la crisis que sufrió el positivismo y el cientifismo (Ibáñez, 2001 a), los supuestos de la investigación y la forma de afrontarla resultaba ampliada. Ya que la investigación científica deja en los márgenes el estudio de fenómenos complejos, como las actuaciones y la experiencia de un grupo concreto de estudio. Esto ha llevado, a autores como Eisner a cuestionar que la investigación científica es un tipo de investigación aunque no es la única. Cuando Elliot Eisner (1988), propuso un modelo de evaluación basado en la crítica artística en los años 70 y 80, produjo un cambio. Este hito supuso un nuevo camino, que ponía en relación los conocimientos y las experiencias derivadas de las artes visuales con concepciones y las prácticas relacionadas con la educación escolar. En esta línea de investigación, encontramos una publicación del libro coordinado por José Gimeno y Ángel Pérez (1983), en la que se resalta la importancia de la influencia de las artes en la educación artística. Los procedimientos que planteó Eliot Eisner (1988) se basaban en los procedimientos de la crítica artística ya planteados por Pérez (1983).

En esta línea de investigación lo que Eisner (1988) expone, siguiendo la tradición de Dewey (1949) que el conocimiento proviene de la experiencia vivida. Partiendo de lo artístico como base de la experiencia. En cuanto a la experiencia artística, Sullivan (2004) nos propone teorizar sobre la práctica de las artes visuales en relación con tres paradigmas: el interpretativo, el empirista y el crítico. Sus teorías explicativas y transformativas del aprendizaje las encuentra en la experiencia que se puede generar en el taller de arte. Este hecho es fundamental para la trayectoria de muchas de las investigaciones que se hacen en el campo de la educación sobre las artes y la cultura visual. Los

dispositivos artísticos no se reducen sólo a las imágenes. También hay que considerar los gestos, las acciones, las palabras, los textos, los contextos comerciales, los espacios de ocio, como manifestaciones a las que podemos recurrir para expandir nuestro conocimiento del problema de estudio y expandir la relación con otros contextos que estén en contacto con nuestro marco de la investigación. Nos preguntamos en este punto: ¿En qué medida, las artes pueden ser referentes para aportar significados nuevos? Esto sucede si se le considera, el terreno de lo pedagógico como práctica de producción de identidad o de praxis a través de la cual experimentamos vernos a nosotros mismos en relación con el mundo. Con lo que este enfoque en la investigación cualitativa denominada IBA se podría apelar como tautología, por lo que asume que en toda actividad artística hay un propósito investigador. Sumándole a su vez, una intención pedagógica ya que se levantan y se proyectan representaciones sobre contextos de la realidad, visibilizando maneras de mirar y de verse.

Esta investigación, tiene la necesidad de explorar (desde otros posicionamientos), formas de representar la realidad. Para mostrar, las experiencias y relaciones que son invisibles mediante maneras tradicionales de investigar. El conocimiento de los actuales enfoques para investigar, nos ha dado la posibilidad de abrir la propuesta de Tesis a otras formas narrativas para representar nuestra experiencia en las aulas de la ESO. Ya que tratamos de investigar fenómenos relacionados con comportamientos humanos, relaciones sociales y por lo tanto representaciones simbólicas de realidades diversas. Tenemos la posibilidad, de generar propuestas para repensar la investigación en educación, desde lo etnográfico, lo narrativo, narrativa, lo performativo,... (Bolívar, 1998).

Investigación basada en imágenes. (IBI).

En los estudios de antropología, de sociología y de etnografía visual son disciplinas en las que la utilización de las imágenes ya tenía cabida, para investigar culturas y sus dimensiones sociales. Este cambio de enfoque en la forma de investigar, se debe principalmente a los rápidos avances tecnológicos que se han ido logrando a partir del descubrimiento de la fotografía a mediados del siglo XIX. La facilidad de la reproductividad de la imagen, hizo que se produjera una utilización masiva de la fotografía.

En el planteamiento metodológico de esta investigación, se basa en el uso del lenguaje visual que se genera en los centros comerciales vinculado a las imágenes del arte contemporáneo. Este enfoque, por tanto es el más adecuado para dar validez a nuestra práctica educativa. Abad (2009), a este respecto, también emplea esta metodología, el autor afirma en su tesis que: “la cámara y su objetivo han funcionado como herramienta de escritura” (Abad, 2009, p.37). Este profesor en educación primaria, hace uso de la metodología IBI o de “*Arteinvestigación*” tal como hemos visto anteriormente al explicar la metodología cualitativa bajo un enfoque artístico, bajo la autoría de Marín (2005). En el planteamiento metodológico de nuestra propuesta, como eje central apostamos por la utilización de imágenes visuales (fotografía, vídeo, performance, instalaciones,...) en la práctica educativa en el contexto de la educación formal. Este enfoque denominado IBI, es el que más encajaba con nuestro contexto, con nuestro planteamiento y la hipótesis de nuestra investigación.

A este respecto, Abad (2009) puntualiza entorno a su investigación:

La investigación basada en imágenes nos pareció, en un comienzo, la más ajustada a nuestras intenciones, planteamientos e hipótesis porque a través de ella se debaten y evalúan las posibilidades de las imágenes en la actividad investigadora, ya sea como sistema de recogida de datos, análisis, situaciones, descubrimiento de nuevos temas y enfoques, y finalmente, como formato idóneo para la presentación de ideas y conclusiones. Consideramos pues, la documentación gráfica como argumento, demostración visual y una descripción de los hechos (Abad, 2009, p.35).

Esta investigación, hace uso de narrativas visuales, al igual que Abad como contenido de las actividades educativas y como parte del registro de lo sucedido en el aula de Secundaria. Pusimos mucho énfasis en la utilización imágenes para generar un aprendizaje crítico. En el ámbito educativo formal, en dónde realizamos nuestro estudio de investigación, las imágenes empleadas son ilustraciones que son reproducidas innumerables veces para generar un “producto” de carácter artístico. Este procedimiento al enseñar arte en educación plástica y visual, no genera en los adolescentes aprendizajes significativos. Las imágenes no son sólo producto, sino que pasan a revelar los acontecimientos que se desarrollan en el contexto de estudio. Explicitamos a continuación, el uso que hemos llevado a cabo mediante las imágenes que hemos seleccionado para generar el propósito que nos marcamos desde el comienzo de esta investigación. El objetivo, es crear en los estudiantes un aprendizaje crítico de sus realidades ante el lenguaje visual que

consumen en los centros comerciales, mediante el arte contemporáneo. Nos centramos en la utilización de analogías, de imágenes comerciales y en contraposición a estas representaciones visuales ⁶ del arte contemporáneo por medio de la fotografías de ambos contextos. Con las primeras intentamos que los estudiantes reflexionen sobre su propia realidad y su propio consumo. Con la segunda selección, realizada desde el arte contemporáneo. Les mostramos, otro tipo de representaciones visuales, que también están hablando de sus realidades e inquietudes, con un posicionamiento crítico. Por tanto las investigaciones basadas en imágenes, según Marín (2005) ofrecen estas aportaciones imprescindibles:

1. Deben estar centradas en los acontecimientos, problemas, deseos o teorías educativas.
2. El principal propósito de usar la imagen como herramienta del conocimiento artístico para descubrir y solucionar problemas de la educación artística.
3. Los lenguajes y formas de presentación o representación serán imágenes visuales: vídeo, fotografía, paneles, performance, etc.
4. Las metodologías de la investigación basada en imágenes se basa en procesos de creación de imágenes de la misma manera que lo haría un artista con su propia obra.
5. Los criterios que se usan para valorar el interés, la calidad y validez de una investigación también incluyen la estética de las imágenes.

6. Definición de la Real Academia de la Lengua; representación. (Del lat. *representatĭo*, -*ōnis* f. Figura, imagen o idea que sustituye a la realidad. <http://lema.rae.es/drae/>



Figura 4. Imagen comercial. Analogías visuales

Recuperado en: <http://icimerchandising.blogspot.com.es/2012/11/merchandising-como-era-y-como-es.html>



Figura 5. Imagen comercial. Analogías visuales.

Recuperado en: <http://www.thierry-fontaine.org/>

Técnicas de investigación.

Una vez hemos centrado nuestro tipo de investigación, para el desarrollo de esta tesis vamos a presentar a continuación las técnicas de investigación. Las herramientas que hemos seleccionado para llevar a cabo nuestra metodología cualitativa y artística son tres:

- 1 Estudio de caso.
- 2 Investigación-acción.
- 3 Estilo etnográfico y narrativo.

Estudio de caso.

Para esta investigación, nos ha parecido pertinente recurrir a este método utilizado en origen en la investigación médica y psicológica por autores como Herbert Spencer, Max Weber, Robert Merton e Immanuel Wallerstein. En ciencias sociales, tenemos las investigaciones del psicólogo educativo Robert E. Stake, pionero en su aplicación a la evaluación educativa. Mediante el estudio de caso, Stake (1998) nos propone la descripción del problema; la explicación de las razones del porqué de la selección de este; el argumento de una la posible evolución del problema y por último planteamos mejoras ante el problema en cuestión. El estudio de caso, permite al investigador

estudiar temas contemporáneos, que responde no mediante estudios estadísticos sino a través de preguntas y enunciaciones en torno a cómo y al por qué de las problemáticas que trata. Por esta razón, hemos seleccionado esta herramienta de investigación. Ya que analizamos, dos muestras concretas en la educación formal de secundaria. Como ya expusimos anteriormente, nos basamos en datos cualitativos y cuantitativos. Los cualitativos, en las preguntas abiertas de los estudiantes, en las cartas, en su participación y en su implicación en el aprendizaje. Los cuantitativos, quedan reflejados en las preguntas cerradas de los cuestionarios. El estudio de caso, bajo un enfoque cualitativo, es utilizado en investigación educativa dada su utilidad “para elaborar teorías acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en los distintos niveles educativos” (Gutiérrez, 2005, p.154). Como afirma Stake (1998) el conocimiento aportado mediante el estudio de casos es más concreto, contextualizado, desarrollado y basado en poblaciones próximas a la audiencia que otros métodos de investigación. Gutiérrez (2005) a su vez comparte, que el estudio de caso se caracteriza por la investigación, sobre uno o varios casos-no elegidos al azar- con objeto de analizar y describir intensamente los distintos aspectos de un mismo fenómeno y desarrollar teorías que los expliquen.

Algunos autores consideran el estudio de caso como un método, y otros como un diseño de la investigación cualitativa. Como propone Yin (1993), el estudio de caso no tiene especificidad, pudiendo ser usado en cualquier disciplina para dar respuesta a preguntas de la investigación para la que se use. Este autor nos propone que:

Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...). Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. (Yin, 1993, p. 120).

Según este autor, encontramos en el estudio de caso, el sentido de inédito, único en cuanto a las causas, al carácter crítico, al contexto específico y al objeto de estudio, lo denomina único porque es un estudio irrepetible.

Investigación-acción.

Como su propio nombre indica esta técnica de investigación, es principalmente participativa por esto que se hable con bastante frecuencia de investigación-acción participativa. Esta técnica es utilizada con diversos enfoques y perspectivas dependiendo de la problemática a abordar. Este término es fundado y desarrollado por Kurt Lewin en sus investigaciones. Cabe destacar otros autores, con más experiencia en la elaboración de proyectos de investigación-acción, como Elliot, Ausber-Skerritt, Whitehead, Lomax y McNiff. En general, la investigación-acción cooperativa constituye una vía de

reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje (Lewin, 2006). Para Grow y Kember (1990), una manera de llevar a cabo cambios y desarrollos eficaces de mejora en el currículo, es la de emprender proyectos de investigación-acción, como medio de explorar la manera en la que los alumnos poseen y manejan ciertas habilidades en relación con los aprendizajes. Actualmente esta técnica de investigación, es una manera de reflejar nuestra forma de entender la educación en las aulas de secundaria desde la acción performativa ⁷. En la que hay un proceso de continua investigación, de una búsqueda incesante de nuevos formatos y nuevas experiencias que motiven el aprendizaje activo. Para esta investigación, este método nos ha proporcionado el poder explorar de forma reflexiva nuestra propia práctica, sin tener en cuenta a priori la resolución de problemáticas. Con lo que hemos ido evolucionando a lo largo de esta propuesta para introducir en la propia práctica mejoras graduales. La investigación-acción, se produce cuando se muda el centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, para visibilizar otros. Con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir un resultado más satisfactorio y positivo. Los diferentes movimientos nacidos dentro de la investigación-acción señalan las siguientes fases como esenciales en su proceso: la reflexión (problemática), la planificación y la aplicación de acciones alternativas (dispositivos artísticos) y la evaluación de los resultados (planteamiento de nuevos problemas).

7. El concepto “performatividad” hace referencia a la capacidad de algunas expresiones de convertirse en acciones y transformar la realidad o el entorno. En 1955, el filósofo estadounidense John L. Austin (1911-1960), dictó una serie de conferencias en la Universidad de Harvard en las que reflexionaba sobre un tipo de expresiones que más que describir o enunciar una situación parecían constituir, en sí mismas, una acción.
<http://granerbcn.cat/tag/performatividad/>

Mediante este método de trabajo en cada respuesta hemos encontrado nuevos interrogantes algo que nos ha sugestionado, ha sido un proceso de retroalimentación. Las características de esta técnica de investigación son:

- Participativa y colaborativa. El investigador está con y para el contexto al que dirige su interés en cuanto a sus problemas y para una mejora de los mismos aportando a esas carencias soluciones.
- Emancipadora. El enfoque es democrático y horizontal en cuanto todos los participantes aportan y están implicados de igual manera en la obtención de la investigación.
- Interpretativa. Los puntos de vista de la investigadora y de las personas involucradas serán una cuestión fundamental.
- Crítica. Buscamos actuar como agentes activos para que se produzca cambios en cuanto a las restricciones de la propia institución educativa.

Este modelo por tanto, presenta un modelo crítico sobre nuestra práctica profesional en las aulas que tiene como fin el cambio y la transformación. La importancia de este tipo de investigación, radica no por los descubrimientos importantes o de notabilidad científica, sino porque ofrece un medio de conexión entre la teoría y la práctica junto con la docencia y la investigación. La comunidad crítica de participantes no sólo busca mejoras prácticas en su trabajo sino que busca soluciones al problema.

Estilo etnográfico.

Etimológicamente la palabra etnografía proviene del griego *Ethnos*, que significa pueblo, que significa describir. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), etnografía es: “el estudio descriptivo de las costumbres y tradiciones de los pueblos”. Este estilo etnográfico partió de considerar objeto de estudio las sociedades elementales, las que se suponían desterradas del ámbito occidental. A este hecho le siguieron los estudios centrados en las sociedades complejas, en las que estamos alojados actualmente.

En los años 60 en los países anglosajones, se origina la etnografía educativa aunque no se tenía en cuenta la experiencia de los agentes participantes, ni las dimensiones culturales y sociales que se contextualizan el contexto escolar. Desde este momento, la etnografía se centra en los procesos educativos de cualquier tipo y se aproxima al entorno donde se produce. La investigación educativa, aportó una perspectiva nueva donde se priorizaba el estudio del contexto. Es una estrategia metodológica, acertada para estudiar y comprender diversos contextos, estableciendo diálogo e interacción entre los agentes que conforman una actividad educativa. Bajo este proceso, habrá unos momentos de disenso⁸ en cuanto a las confluencias de las diversidades individuales.

8. RAE: Del lat. *dissensus*). 1. m. disentimiento. *r.* Conformidad de las partes en disolver o dejar sin efecto el contrato u obligación entre ellas existente.

Este método nos ha servido para analizar nuestra práctica docente, mediante una descripción cercana a los hechos acontecidos, enfatizando el discurso con nuestras interpretaciones del ámbito de la educación formal en secundaria. Para esto utilizamos la observación directa, en el aula de nuestro quehacer, como agentes externos a esta. Esto nos permitió, llevar a cabo la recogida de registros fotográficos, diarios de campo y la grupos de discusión, la revisión de materiales utilizados y de las dinámicas propuestas. En definitiva, conseguimos un mapa en el proceso del objeto de estudio, que nos han ayudado en los procesos de nuestra práctica escolar. Nuestros intereses centrales, pivotaban en torno a las interacciones, las actividades, los valores y las expectativas de los estudiantes.

Estilo narrativo.

El interés por la perspectiva narrativa, está tomando importancia en el campo de las ciencias sociales. El estilo narrativo, entendido como una predisposición natural de carácter ontológico del contexto de vida y de forma de conocimiento. Es un recurso cultural y necesario para resignificar y dar sentido a las acciones de la investigación y del investigador en concreto. Al relatar la investigación, contribuimos y generamos el sentido en las identidades investigadas. Finalmente, ¿no es la educación y el arte el gran relato de nuestras sociedades posmodernas? Un relato narrativo, que aún está por escribir en lo que respecta a la educación, historias de educadores que supondrían un interés en cuanto a la visibilidad de sus numerosas prácticas positivas y los retos educativos a los

que se ven sometidos diariamente. ¿Son teorías o son historias? Simplemente desde nuestro contexto son historias vividas que quieren pasar a la esfera pública sin buscar el reconocimiento sino para argumentar nuestras acciones docentes. Todos somos constructores de historias, como agentes sociales activos que somos integrantes de una cultura y una realidad personal. Este estilo nos invita a describir nuestras acciones educativas con un propósito común el de la implicación continua en ambos contextos en el educativo y en el artístico. Es de gran importancia por tanto, conocer la institución, la escuela, el aula desde la acción formativa, desde dentro. Como investigadores, nos ha permitido ampliar las perspectivas que teníamos de la educación formal y en concreto de la Educación Plástica y Visual. Aportamos con este acercamiento, una mirada personal y cercana al proceso educativo en el que hemos participado y del que hemos recuperado las voces de una etapa de la vida, la adolescencia y a la vez nuestra propia voz. Para la representación de esta investigación, nos hemos aventurado por un estilo narrativo, en la que las anécdotas personales y las vivencias tienen un peso importante, sin éstas el proyecto quedaría vacío de sentido. Investigar, de alguna manera es aprender a organizar un recorrido. Desde la enseñanza, se puede caer en el desacuerdo con la propia toma de decisiones.

Al investigar abordamos el “problema” que vamos a resaltar desde todos los ámbitos posibles como señala Paulo Freire en su libro Pedagogía del oprimido: “Distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo “*descodificándolo*” críticamente, en el mismo movimiento de la conciencia, el hombre se redescubre como sujeto instaurador de ese mundo de su experiencia” (Freire, 1970, p.16).

1.7.2 Marco teórico.

Una vez hemos centrado el tipo de investigación, siendo esta de carácter cualitativo y artístico, pasamos a presentar la estructura de la Tesis. Este apartado lo hemos dividido en tres bloques temáticos y específicos, en relación a los contextos que tratamos en esta investigación. El primer bloque, hace referencia a la ESO contextualizándola a través de la historia de la educación artística, la adolescencia y sus realidades y la propuesta educativa de la investigación. En el segundo bloque, nos centramos en el eje central de la investigación, los centros comerciales: desarrollamos concepto de centro comercial y sus estrategias, presentamos a los protagonistas de estos contextos, los adolescentes y concluimos contextualizando el término simulacro en la sociedad de consumo. En el tercer bloque, explicitamos lo que es arte contemporáneo y sus dispositivos artísticos, presentamos el arte contemporáneo a través del lenguaje visual y para finalizar mostramos las analogías entre el arte contemporáneo y el contexto comercial.

Para la fase de documentación teórica, consultamos recursos en red, investigaciones de carácter científico, prensa y tesis relacionadas con centros comerciales, arte contemporáneo y educación en secundaria y en otros contextos.

1.7.3 Marco práctico y herramientas de investigación.

Tras el estudio de nuestros contextos, nos centramos en dos experiencias educativas en educación secundaria. Como indica Gutiérrez, el trabajo de campo es un periodo donde “el investigador se convierte en participante del contexto que estudia, tratando de recabar la máxima información posible sobre el tema” (Gutiérrez, 2005, p.157). Hemos utilizado procedimientos para observar y registrar la realidad de los estudiantes. Para que se produjeran procesos de enseñanza-aprendizaje crítico, propusimos como agentes externos de las aulas, dispositivos educativos (teóricos y prácticos). Estos dispositivos, se basan en las estrategias visuales del centro comercial vinculado al arte contemporáneo. Para analizar el funcionamiento de estos dispositivos, recogimos las opiniones de los estudiantes mediante cuestionarios y cartas para poder interrogar la realidad de los casos de estudio. Las fases de esta investigación se fueron solapando y complementando. Durante esta fase de implementación, la práctica docente y la investigación se hibridaron. Al llevar los dispositivos educativos al aula, descubrimos sus debilidades y sus fortalezas. Esto supuso un aprendizaje y una constante actualización en nuestras prácticas educativas. Los instrumentos de la investigación fueron: cuaderno de bitácora, cuestionarios, grupos de discusión, cartas y fotos. Tras la recopilación de datos, el análisis de los resultados y su literalización, elaboramos las conclusiones.

1.8 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

Hemos ido recorriendo a lo largo de este capítulo, la justificación, el diagnóstico del problema y la necesidad de la propuesta, los antecedentes, los objetivos, las preguntas de investigación y las metodologías de la investigación. Por lo que pasamos a hacer una síntesis de este capítulo para ir enlazando la estructura y el corpus de esta tesis.

La investigación, se orientó para tratar de resolver un problema: diseñar y evaluar una metodología de Educación Artística propia y específica que favoreciera la integración del lenguaje visual de los centros comerciales vinculado al arte contemporáneo para la comprensión crítica de la realidad de los estudiantes de la ESO. Para esto, hemos utilizado los siguientes enfoques metodológicos de investigación en educación: el cualitativo, el cuantitativo y el artístico. Marín (2005) considera más oportuno investigación: la cuantitativa-científica, la cualitativa-humanística y la artística. Este autor señala que:

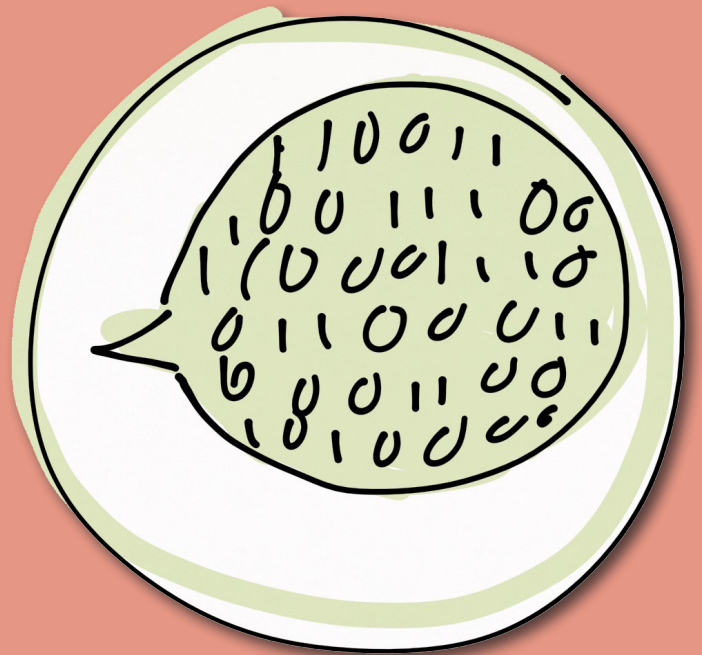
Lo habitual no es diferenciar tres enfoques de investigación distintos sino únicamente dos: el cualitativo y el cuantitativo. Hasta ahora, el enfoque “artístico” ha sido considerado como una sub-modalidad dentro de los enfoques cualitativos, como desarrollo natural de algunas líneas más arriesgadas y extremas, presenta tal cúmulo de novedades metodológicas que, desde mi punto de vista, provocan un salto cualitativo hacia un territorio nuevo e independiente (Marín, 2005, p.228).

Esta Tesis puede ser considerada constructivista, al comprobar que la metodología selecciona da más importancia a los resultados cualitativos que a los cuantitativos. Con esta investigación, no pensamos en acercarnos a resultados basados en estadísticas, aunque si pretendemos acercarnos a las experiencias de los participantes. Teniendo en cuenta sus aportaciones, para elaborar las conclusiones finales y la solución del problema que hemos planteado. Esta investigación se ha gestado hacia el cambio y la toma de decisiones en el entorno de la educación formal, para conocer e interpretar la realidad educativa a la que hemos asistido. En palabras de Hernández (2008), hemos intentado mejorar una parcela de la realidad que compartimos y las relaciones con el contexto de estudio.

[02]

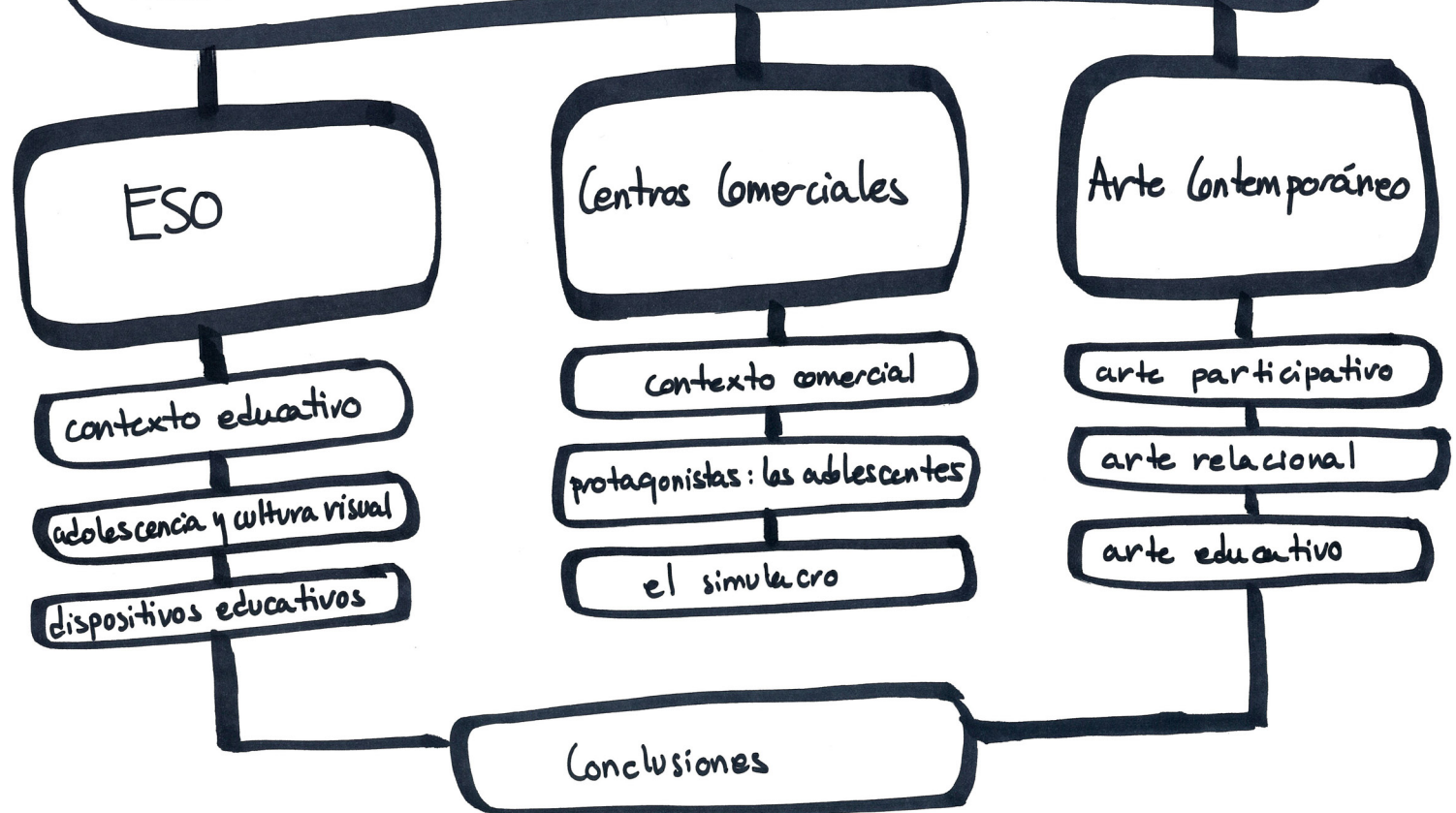
Marco teórico

En ruta: El centro comercial y el arte contemporáneo. Lenguajes visuales para el aprendizaje crítico de la cultura visual.



“Cuanto menos hay que ver, más deseos hay de ver”.
Ignasi Aballí. Artista plástico.

2. MARCO TEÓRICO



2.1. ESO, EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL, ADOLESCENCIA. EL TRIÁNGULO DE LAS BERMUDAS

2.1.1. ESO y Educación plástica y visual.

Para iniciar este apartado, quizás es conveniente comenzar con las palabras de Claudio Moyano Samaniego, Ministro de Fomento, artífice de la ley educativa más longeva de la historia, la Ley Moyano (1857), estas palabras las hemos recogido del Diario del Senado de 1887 en concreto de la sesión del 27 de Abril:

Lleva mi ley treinta años en vigor. Durante este período ya saben los señores senadores por cuantas vicisitudes ha pasado este país; ha habido dos monarquías, dos o tres repúblicas, porque he perdido la cuenta; más a pesar de haber pasado treinta años, dos monarquías y dos repúblicas, la ley sigue vigente. Esta ley ha durado y durará muchos años, porque dicha ley, y esto puedo decirlo muy alto, fue una ley nacional, no de partido (Moyano, 1857).

Antes que esta ley promoviese durante la edad moderna (XVI y XVII), el acceso a la educación y a la cultura, la cual no estaba al alcance del tejido social sino que estaba centrado exclusivamente en la nobleza (con poder y dinero) y en la iglesia. Este sector social son los que podían optar a una educación primaria, en la que aprendían a leer y escribir. Durante la Guerra de la Independencia (1812) Manuel José Quintana, elaboró el Informe Quintana donde se definió la educación como instrumento de reforma social y el medio para la evolución y progreso de la sociedad. Este fue sin duda el primer acercamiento hacia una educación pública y para todos. Este informe finalmente no

llegó a ser ley, fue Fernando VII que impidió que entrara en el parlamento. Volvemos a citar la Ley Moyano, que fue firmada por Isabel II en 17 de Julio de 1857, autorizando al Gobierno para formar y promulgar una Ley de Instrucción Pública. Esta ley nació con el objetivo de intentar resolver el grave problema de analfabetismo que sufría España. Esta ley garantizaba la educación obligatoria hasta los 12 años y la gratuidad de la educación para aquellos que no pudieran pagarla. Estuvo vigente durante más de 100 años, aunque fue modificada en repetidas ocasiones. Durante la II República, se trabajó por el reconocimiento de las diferentes lenguas en el estado y se puso toda la atención en la educación primaria como piedra angular de la educación. Al igual, que la Ley Moyano la ESO, ha supuesto la posibilidad que todos los adolescentes del territorio español puedan optar a una educación elemental. La ESO, enmarca nuestro sistema educativo español de la enseñanza secundaria a partir de 1996, es una etapa obligatoria y gratuita, en donde se completa la educación básica. Consta de cuatro cursos, los cuales se realizan entre los 12 y 16 años. Tiene como objetivo principal dotar de la preparación adecuada para que posteriormente los estudiantes pasen a desarrollar su trayectoria hacia sus próximos estudios o al mundo laboral.

Antes de explicar el contexto de secundaria, comenzaremos a aproximarnos a la palabra educación. Tras esto haremos un recorrido somero sobre la educación artística, en concreto en el contexto español. Por último nos centraremos, en la ESO ya que es el contexto de la investigación y cerraremos este apartado con la Educación Plástica y Visual. Por lo que pasamos a acercarnos a la palabra educación. Nos preguntamos ¿A qué se denomina educación? Según el diccionario de la

Real Academia Española de la Lengua (DRAE) ⁹, la educación es: 1. acción y efecto de educar, 2. Instrucción por medio de la acción docente, 3. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los adolescentes, 4. Cortesía y urbanidad. La educación como sinónimo: especial, 1. Educación que se imparte a personas afectadas por alguna anomalía mental o física que dificulta su adaptación a la enseñanza ordinaria, física, 2. Conjunto de disciplinas y ejercicios encaminados a lograr el desarrollo y perfección corporales, inicial, 3. Perú, Nivel educativo previo al primer grado, para niños de entre tres y cinco años de edad. Como podemos observar es una palabra, difícil de definir por sus múltiples significados. Parece que esta palabra oscila, entre “el acto de educar” y como sinónimo de un tipo de educación, ya sea especial, física,... Nos es complejo definir este concepto. A este respecto Lucía Sánchez (2014) comenta en su tesis doctoral que:

Esto es debido a que definir educación supone un posicionamiento político y ético por parte de quien lo hace y en este texto no es una excepción. Por ello, ante la imposibilidad de dar una buena definición de lo que entendemos que es (o debe ser) la educación, hemos decidido aproximarnos al tema en cuanto a organización social, y centrarnos en el concepto de educación en cuanto al Sistema Educativo.

9. Todas las definiciones del DRAE a las que se hace referencia en este texto han sido obtenidas en su 22ª edición, última hasta la fecha, publicada en su versión on line: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.

En este contexto, podemos aventurarnos a decir que la palabra que más se asemeja a educación es socialización, pues justamente, un sistema Educativo es el conjunto de los valores que considera la alfabetización como la capacidad de comprender de manera crítica la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado (Sánchez, 2014, p.86).

En esta línea de la imposibilidad de dar una definición concreta al término educación, señalan Esteve (1983) o Sarramona (2000), que ni el uso ni el conjunto de conceptos relacionados con éste, ofrecen una precisión terminológica, por la diversidad de los aspectos que conlleva el fenómeno educativo. García (1987), nos recuerda que la educación no se refiere a una sola actividad, sino a un conjunto diverso de ellas, por lo que su comprensión será compleja.

Por lo que el término educación aún admitiendo su carácter complejo, podría estar relacionado con un proceso intelectual, que tiene que ver fundamentalmente con la gestión de conocimiento y con el contexto social que lo circunda. Este proceso de la educación, según Kinchenloe (2001) antiguamente se realizaba en las familias, actualmente lo realizan los medios que son los que educan a los niños y niñas hoy. A este respecto, Dewey, estaba plenamente convencido que: “la educación es el método fundamental del progreso y la reforma social” (Dewey, 1897b, p. 93). En la educación estriba una dificultad, la mayoría de las escuelas no han sido concebidas para transformar la sociedad sino para reproducirla. En esta línea de pensamiento decía Dewey “el sistema escolar siempre ha estado en función del tipo de organización de la vida social dominante” (Dewey, 1896b, p. 285). Este autor concebía las escuelas como agentes transformadores, para que se produjera una

reforma social, pretendía evolucionar las escuelas norteamericanas en instrumentos de la democratización de la sociedad americana. Ahora bien, si entendemos la educación, como un proceso de educación (e-ducare: un sacar de), en esta línea de pensamiento Ortega y Gasset señala que la pedagogía anticipa lo que el hombre debe ser, y después busca los instrumentos para hacer que el hombre llegue a ser lo que debe (Gasset, 1983, 504). En relación a esto, Piaget aportó la teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia a partir del conocimiento. Le interesó la génesis del conocimiento del niño, esto es, “cómo se construye el conocimiento en un sujeto que se encuentra en una etapa de desarrollo y formación” (Díaz, s.f, p.117).

En conclusión, la educación comienza a centrar sus procesos en el hombre y en su entorno social. A partir de estos planteamientos de Piaget, el docente desarrolla su praxis pedagógica en relación con el aprendizaje del estudiante, a través de unas directrices metodológicas adecuadas. Se formulan problemas del conocimiento para posteriormente ser resueltos mediante la didáctica que sustente el aprendizaje como construcción individual y colectiva. Tras esta entrada sobre el término educación, vamos a señalar los tipos de educación que existen en el ámbito del contexto educativo. Cuando hablamos de estas categorías, sobre la educación es habitual que al denominar lo que es educación formal e informal, se presten a la confusión. Se distinguen frecuentemente tres aprendizajes o educación:

- Educación formal: esta educación, hace referencia a los ámbitos de las escuelas, institutos, universidades, ciclos formativos,...Estudios que estén regulados y acreditados por una legislación oficial (en el contexto español hasta ahora lo regula la LOE) con unos objetivos didácticos y una duración concreta.
- Educación no formal: hacen referencia a los cursos que se imparten en academias, centros culturales, museos,...y que interaccionan de manera regulada con el Sistema Educativo. Esta formación está dotado de objetivos didácticos y de una duración estipulada.
- Educación informal: está en los márgenes de la educación formal y la no formal. La educación informal, se produce en nuestras interacciones sociales (trabajo, familia u ocio). Este aprendizaje, es el que se produce de manera espontánea y continúa. Por lo tanto, no está estructurado en cuanto a objetivos didácticos y en una duración concertada.

En el contexto español, la denominación utilizada es enseñanza reglada o no reglada, que está emparentado con el concepto de formal o no formal. Para que la denominación sea correcta, hay que tener siempre en cuenta el contexto educativo del que hablamos. Sarramona (2000) denomina la educación formal como una actividad educativa que es intencional, que se lleva a cabo de forma sistemática y estructurada y que conduce al logro de titulaciones académicas oficiales. Esta educación obedece a un marco regulador y a un control que procede, en última instancia de la legislación. En España, el gobierno es el encargado de establecer los objetivos, los contenidos mínimos, los cuales están recogidos en el Diseño Curricular Base. Así pues, la educación está

institucionalizada, cuando se supera un nivel educativo se otorga un título oficial, con el que se accede a unos estudios superiores. La educación formal, abarca desde la Educación Primaria hasta la Educación Secundaria, esta concretizada mediante un currículo oficial, junto con un calendario y un horario predeterminado. Es un tipo de educación regulado, por los reglamentos internos dentro del proyecto educativo de cada colegio. También es intencional, ya que su objetivo principal es educar y proporcionar conocimientos a los estudiantes. Y es planificado, porque el colegio planifica toda la intención educativa que va a ser desarrollada.

Antes de adentrarnos en el contexto de esta investigación, la ESO y tras haber contextualizado el término de educación y los tipos de educación que hay vamos a pasar a conocer de manera somera qué es la educación artística. Creemos pertinente, conocer de dónde y cuándo empieza a ser participe la educación artística como parte del proceso educativo. Ya que este recorrido, nos va a servir de base para formular las prácticas que se desarrollan actualmente en la ESO, el contexto de esta investigación. En la mayoría de los países, las artes están presentes en los currículos educativos. Aún así, suelen ocupar un lugar marginal, sin llegar a formar parte esencial de la educación (Eisner, 2004). Esta área ha sufrido muchos vaivenes, no sólo desde el sector administrativo sino también del desacuerdo a la hora de definir lo que podemos o debemos entender por Educación Artística. En España, el currículo de la educación artística en Primaria se incluye la música y el teatro, en Brasil, se imparte danza. Será en secundaria cuando se denomine Educación Plástica y Visual y posea un currículo propio. Dentro del currículo escolar, las materias consideradas de mayor importancia son las Matemáticas, la Lengua y la Química. En cambio la Educación

Artística, se la considera una materia poco útil, una habilidad cercana a la manualidad. La institución, fomenta que la dinámica de las clases sean prácticas, en la que la realización de trabajos manuales, dibujo y procedimientos pictóricos sean los procedimientos a seguir. Con lo que se tiende a que los estudiantes, obtengan destrezas manuales. Sánchez Méndez, señala que “en la enseñanza artística no basta sólo con los conocimientos de aproximación a la obra de arte, su estudio y comprensión han de ir unidos a la realización de trabajos que son producto de unos procesos que tienen unas características superiores a las de simple adquisición de destrezas manuales: sus cualidades son perceptivas y de autoexpresión” (Sánchez Méndez, 1991, p.29). A este respecto Hernández, cree que junto con “la Historia, son las experiencias y conocimientos afines al campo de las artes los que más contribuyen a configurar las representaciones simbólicas portadoras de valores que los detentores del poder utilizan para fijar su visión de la realidad” (Hernández, 2003, p.37).

En esta historia de la educación artística, hacemos un breve recorrido de las destrezas manuales, para pasar a consideraciones que determinaron conocimientos disciplinares, estudios de arte y estudios culturales, lo exponemos así:

- Anterior a los años sesenta: la escuela nueva (Pestalozzi, Fröebel, R.steiner, Dewey). Buscaban en la educación estética un camino para la transformación de la era tecnológica e industrial. Una Educación artística, basada en la autoexpresión y libertad individual: Chomsky, Dieterich. Se centra en individuo democrático ideal, portador de nuevos valores, adaptado de

la cultura de EEUU. Psicoanálisis (Lowendeld, A. Stern y Read), están interesados en el desarrollo de la imaginación y la creatividad en el niño.

- Años sesenta: revisión en los sesenta (Eisner, 1995) y la influencia del movimiento disciplinar en la educación (Bruner, 1963-1969, 1996). Se reivindica la revolución cognitiva (Gardner, 1988), dando especial importancia al aprendizaje conceptual. Nos encontramos, con el seminario de la Universidad de Pennsylvania (1965), en la que la Educación Artística se organiza en un conjunto de conocimientos disciplinares, no como experiencias artísticas. (Efland, 1990; Álvarez, 1996).
- Años ochenta: se pasa al estudio del arte desde la estética, la historia del arte, la crítica y en el taller. Para esto, se encontró financiación económica en la Fundación Getty y se origina la Getty Center (1984), Smith (1984), la Discipline-Based art Education (DBAE).
- Años noventa: en la que centran en estudios culturales, problemas vinculados al género, manifestaciones de la cultura posmoderna (Efland, Freedman, Sthur, 2003), multiculturalismo y fenómenos de globalización vinculados con las nuevas tecnologías (Anpap, 1997).

En el contexto español, debemos saber las reformas que ha sufrido la educación artística en España en esta área, que explicaremos al concretar el marco de la ESO. Las disciplinas de las materias curriculares establecidas en EEUU (en los años 60), será nuestro punto de partida y se efectuará en nuestro país en los años ochenta, este modelo no encaja y se tomará de referencia el modelo italiano en la que la semiología y la psicología de la Gestalt tiene gran influencia. Como expone

Hernández en torno a esto: “Ni el contexto ni las finalidades en general y de la Educación Artística en particular son las mismas en cada época y bajo cada dominación” (Hernández, 2003, p.32). En el contexto español, la asignatura también se ha denominado bajo distintos nombres (con sus respectivos enfoques) a lo largo de la historia (Caja, 2001, pp.10-14). A continuación, mostramos mediante la tabla 4, la historia de la Educación Artística en España según Hernández (2003), desgranamos esta tabla: comenzamos con el dibujo y trabajos manuales, así se denominó a esta. El objetivo de este período, era trabajar las habilidades manuales con la finalidad de formar a nuevos artesanos y obreros, para que se incorporasen al mercado de trabajo. Durante este período, la tendencia fue la realización de copias. Expresión plástica: durante este período convivieron la tendencia de las imitaciones junto con una emergente importancia a la expresión personal. Se siguió dando valor al producto final, antes que al proceso de producción. De este período Caja expone que los “nombres como Educación Plástica (o plástica), Educación Estética o Educación Artística se simultanean, produciéndose la sustitución progresiva de la palabra expresión por educación y la incorporación de la palabra artística” (*Íbid*, 2001, p.11).

Y por último la Expresión Plástica, no sólo cambió la denominación de la materia sino que la dotó de contenidos propios, valorando a la vez la creatividad y la capacidad expresiva del alumno. En esta ley, la Educación Plástica (o plástica) forma parte de un área más amplia formada por tres disciplinas (Plástica, Música y Dramatización), en cambio en la siguiente Ley de Ordenación de Educación (LOE, 2006) los ámbitos se reducen a dos: Plástica y Música.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ESPAÑA			
EL DIBUJO	<p>Finales del S.XVIII.</p> <p>Primer documento legislativo posteriores a la guerra civil (1936-1939)</p>	Vinculada a la escuela de Nueva York y a la revolución industrial	Fomenta las destrezas estéticas-artísticas para la adaptación al desarrollo industrial
LOS TRABAJOS MANUALES	Publicación en 1939 de la Ley de educación	La sección femenina se encarga de la educación de la mujer	Realización de trabajos manuales y producción de objetos bonitos
LA EXPRESIÓN PLÁSTICA	Años sesenta	Reforma de la ley General de la Educación (1970-EGB)	Fomenta la autoexpresión del discente
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	Años noventa	Reforma de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) MEC 1990	<p>Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla destrezas relacionadas con procedimientos y la confección de trabajos manuales • Visitas a museos • Ejercicios formalistas <p>Secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los libros de texto acentúan los aspectos procedimentales • Abarca desde dibujo hasta el uso del ordenador • Análisis formativo de obras artísticas. • Fomenta la lectura de la imagen

Tabla 4. Educación artística en España.

¿Cómo se justifica la presencia de la Educación Artística en el currículo escolar y en concreto en la ESO?

Para comenzar a responder esta pregunta exponemos una posible definición de Educación artística, citamos a Manso, docente de secundaria. Esta autora, explica en su tesis que la “la educación artística, se podría definir como el proceso de inculcación/asimilación de los hábitos orientados tanto a la producción como la interpretación del conjunto que forma lo denominado como cultura visual” (Manso, 2012, p.31). En cuanto a la importancia de la Educación Artística, Sánchez señala que la esta “constituye uno de los ejes fundamentales de la formación integral del individuo por su importancia en el desarrollo de la sensibilidad y de la capacidad creativa, así como el valor intrínseco de las obras de arte y la contemplación recreativa de los mismos” (Sánchez, 1985, p. 137). En esta línea de pensamiento Freedman apunta que “la educación artística adquiere una responsabilidad cada vez más importante en cuanto a los límites entre educación, alta cultura y entretenimiento se difuminan y los alumnos cada vez aprenden más a partir de las artes visuales” (Freedman, 2006, p.41). Eisner (2004), propone que la Educación artística es un elemento clave para educar la visión artística.

Por tanto, la Educación Artística, se dirige a la deconstrucción y construcción de los sistemas simbólicos que nos rodean y que forman parte de nuestra cultura, en la que el arte también tiene su papel. A través de estos autores, vemos la importancia que tiene la Educación Artística en cuanto a que estamos viviendo en una sociedad cambiante y predominantemente visual. Entonces cómo conseguimos que la Educación Artística tenga valor en el Sistema Educativo, para exponer esto nos

centraremos en el currículo. La definición de la DRAE (Diccionario de la Real Academia Española), el currículo es un: “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades”. Como señala Guillermo Sacristán en el prólogo de la edición española de Stenhouse (1984, p.11): “El currículo es lo que determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos, de ahí que pueda decirse en una acepción amplia que es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, porque es una fecunda guía para el profesor”. Freedman expone otro punto de vista en el que el curriculum deben ser partícipes los estudiantes. Este autor propone que: “podemos entender el curriculum como una iteración entre los estudiantes y una serie de personas a través de textos e imágenes”. (Freedman, 2006, p.29). En esta línea, Ellsworth, expone que el currículo es efectivo: “cuando se elimina la diferencia entre un currículo y la comprensión del estudiante” (Ellsworth, 2005, p.55), es cuando se produce realmente una conexión real entre los contenidos y los discentes.

Tras exponer las diferentes perspectivas de algunos autores sobre el currículo, nos centraremos en nuestro Sistema educativo. En el contexto español, el modelo de planificación educativa que estableció la LOGSE para la Educación Obligatoria se denominó “Diseño Curricular”. El diseño de un currículo supone realizar una programación, en la que se mostraran las intenciones de todo lo que el docente va a realizar en sus prácticas educativas. Para esto, se realiza una programación, con sus objetivos generales, los contenidos (con sus respectivas unidades didácticas), la metodología, los criterios de evaluación, los criterios de calificación.

En la actualidad la nueva Ley de Educación (LOE), ha incorporado un nuevo concepto: el de competencia básica. El ministerio de educación, cultura y deporte (MECD) ¹⁰ señala que las competencias básicas en la ESO citamos:

Son aquellas que permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos y, que deben haberse desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Para conseguir este objetivo, como apunta Freedman: “hay que considerar que es básico en educación artística” (Freedman, 2006, p. 12). Por lo que estas competencias básicas, sirven para conocer al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, si los estudiantes han alcanzado aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles para el desarrollo personal de los estudiantes. Y por lo tanto, su inserción en la sociedad y en mundo laboral. Estas las explicaremos detalladamente, cuando nos adentremos a exponer el origen y el recorrido de la Educación Secundaria Obligatoria. Tras definir un breve recorrido de la Educación Artística y su importancia, nos centraremos en definir el contexto de esta investigación. Por lo tanto, nos centraremos en el ámbito de la educación formal, en la Educación Secundaria Obligatoria.

10. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html>.

En el sistema educativo español, en los niveles de Educación Infantil y Primaria, la Educación Artística agrupa las enseñanzas de la música, el teatro y la plástica en una misma área curricular. Es en Educación Secundaria, donde se denominará Educación plástica y visual y tenga currículo propio. En el ámbito internacional se ha denominado como “didáctica de la imagen”, “educación visual”, “cultura visual”,...En el currículo actual español, centra el estudio de educación Plástica y visual en la enseñanza de una serie de disciplinas relacionadas con el dibujo artístico, el diseño, el manejo de las herramientas del dibujo técnico. Por lo que se centra en las habilidades y las destrezas del alumno. En cambio, el estudio del lenguaje visual es mínimo, a pesar de que estamos inmersos en una cultura plenamente visual. Nuestro sistema educativo ha tenido escasa consideración a la Educación Artística. Sus orígenes los hallamos en la Ley de 1970, Ley General de Educación 14/1970 de 4 de agosto. Esta ley estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años con la Educación General Básica (EGB), esta se estructuraba en dos etapas. Tras esta primera fase de ocho cursos, el alumno accedía al Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) o a la Formación Profesional (FP). Esta ley, reformó el sistema educativo desde primaria hasta la universidad. Esta educación General Básica consistía en cuatro cursos de escolarización obligatoria dividida en tres ciclos:

- Primer ciclo: 1º y 2º de EGB.
- Segundo ciclo: 3º, 4º y 5º de EGB.
- Tercer ciclo: 6º,7º,8º de EGB.

Tras finalizar la enseñanza básica existían dos vertientes: BUP y FP, de tres años de duración. A continuación se realizaba el Curso de Orientación Universitaria (COU), era el puente a los estudios universitarios. Las asignaturas que se relacionaban con una Educación Artística las encontrábamos en primero de BUP, con el dibujo Técnico y la elección de una asignatura entre las ofertadas por cada centro, entre estas estaba las asignaturas de diseño, fotografía y teatro. En tercero de BUP, se podía optar de nuevo a escoger las asignaturas que ofertaban cada centro. En este curso los estudiantes debían elegir entre la opción de ciencias o las de letras. En el Curso de Orientación Universitaria (COU), el alumno debía escoger entre las ramas de ciencia o de letras, en esta última elección estaba la asignatura de Historia de Arte, en la cual sólo se llegaba a conocer hasta la época de las vanguardias artísticas.

Este sistema educativo, fue derogado en 1990 y fue sustituido por el de la LOGSE, Ley Orgánica de 3 de Octubre, donde se implanta la educación Secundaria Obligatoria. Como diferencia, señalar que los estudiantes pasan al instituto cuando cumplen 12 años, con dos años menos que en el anterior sistema. La Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es el sistema que rige la enseñanza secundaria obligatoria en España. Esta fase es posterior a la enseñanza de Primaria, y pretende preparar a los estudiantes para los estudios no obligatorios (Bachillerato y Formación Profesional). Este periodo de estudios comprende las edades de los estudiantes de los 12 a los 16 años. La enseñanza pública, se imparte en Institutos de Educación Secundaria (IES).

En el año 2007, entra en vigor para 1º y 3º de la ESO, la LOE, según el Real Decreto 806/2006 de 30 de junio. El currículo se implantará según el Real Decreto 23/2007 de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno para la Comunidad de Madrid. En esta ley, se hace referencia a la necesidad de una educación en la que se atienda la importancia de la dominación de las imágenes:

La educación plástica y visual se hace imprescindible en la educación secundaria a partir de la necesidad del alumnado de desarrollar las capacidades de expresión, analítica, crítica, apreciación y creación de imágenes. Este desarrollo se hace más necesario a medida que se aumenta sus relación con todo el entorno social y cultural que lo rodea, un entorno sobresaturado de información visual, el punto que este hecho ya caracteriza nuestra Época.

Esta asignatura, ha ido experimentando cambios en cuanto a la evolución de las técnicas (fotografía digital, vídeo, el diseño gráfico,...) para la utilización en el aula. En esta asignatura se utiliza el lenguaje plástico visual, este trabaja a través de dos niveles para comunicarse: saber ver para comprender y saber hacer para expresarse. En el nivel de saber ver, se educa la percepción para que los estudiantes sepan evaluar la información que reciben a través de la capacidad estética. Este conocimiento, les proporcionará las herramientas adecuadas para la inculcación de la sospecha ante las imágenes y sus códigos. El nivel saber hacer, se apoya en los conocimientos anteriores, en la que en sus producciones generen representaciones conceptualmente reflexionadas. A continuación presentamos la estructura de la ESO por materias, en las que se puede apreciar el lugar de la La Educación Plástica y Visual y su presencia en los cursos de la ESO.

ESTRUCTURA DE LA ESO POR MATERIAS	1º	2º	3º	4º
Materias comunes a los cuatro cursos	<ul style="list-style-type: none">● Ciencias sociales, geografía e historia● Educación física● Lengua castellana y literatura● Lengua extranjera● Matemáticas			
Materias específicas de cada curso	<ul style="list-style-type: none">● Ciencias de la naturaleza● Educación para la ciudadanía● Educación plástica y visual● Música● Tecnología		<ul style="list-style-type: none">● Educación ético-cívica● Biología y geología● Educación plástica y visual● Física y química● Latín● Música● Segunda lengua extranjera● Tecnología	
Materias optativas	<ul style="list-style-type: none">● Cultura clásica● Segunda lengua extranjera			

Tabla 5. Estructura de la ESO por materias.

En secundaria, la Educación Plástica y Visual, tratará de desarrollar a través del lenguaje visual las capacidades de observación, de memoria visual y de adquirir conocimientos fundamentales de los lenguajes visuales. Entre ellos: el punto y la línea, el plano, la textura, la composición, el color, los trazados geométricos y las técnicas instrumentales. El currículo es continuo en cada etapa, se revisan los contenidos del curso anterior. Para el desarrollo de estos contenidos, se desarrollará una metodología que vaya de lo más sencillo a lo más complejo. La síntesis de lenguajes visuales y plásticos hace referencia al conocimiento de los elementos del código visual.

El primer curso, se centra en los contenidos para conocer los elementos básicos del código visual y aprender habilidades de medios expresivos. El tercer curso, se restringe al análisis del entorno natural y cultural, para que los estudiantes desarrollen un proceso creativo personal. En el cuarto curso, se profundizará en los contenidos tratados en los cursos anteriores. Dando especial importancia, al significado estético y cultural de las manifestaciones de sus entorno. El objetivo del conocimiento del lenguaje visual, es conseguir que los estudiantes desarrollen las capacidades que les permita una formación profesional en el campo de la expresión plástica. Al ser una materia procedimental, el desarrollo y el aprendizaje de los conceptos se harán a través de procedimientos (técnicos) y los aspectos actitudinales. En cuanto a los criterios de evaluación, esta será de carácter formativo, ya que a lo largo de los cursos el docente recogerá los indicadores de evolución de sus estudiantes. En este seguimiento los docentes aprecian, los niveles de aprendizaje y sus posibles carencias. A continuación presentamos la tabla de los contenidos de la asignatura de la Educación Plástica y Visual, parcelada en los cursos que conforman la Educación Secundaria Obligatoria.

CONTENIDOS DE 1º ESO	
Bloque 1	El lenguaje visual.
Bloque 2	Elementos configurativos del lenguaje visual.
Bloque 3	Representación de formas. Formas planas.
Bloque 4	Espacio y volumen.
Bloque 5	Procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes visuales.
CONTENIDOS DE 3º ESO	
Bloque 1	El lenguaje visual.
Bloque 2	Elementos configurativos del lenguaje visual.
Bloque 3	Representación de formas. Formas planas.
Bloque 4	La composición.
Bloque 5	Espacio y volumen.
Bloque 6	Procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes visuales.
Bloque 7	Apreciación del proceso de creación en las artes visuales.
CONTENIDOS DE 4º ESO	
Bloque 1	El lenguaje visual.
Bloque 2	Elementos configurativos del lenguaje visual.
Bloque 3	Representación de formas. Formas planas.
Bloque 4	La composición.
Bloque 5	Espacio y volumen. Percepción y representación.
Bloque 6	Procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes visuales.
Bloque 7	Apreciación del proceso de creación de las artes visuales. Proceso de creación.

Tabla 6. Contenidos de los cursos en Educación Plástica y Visual.

Para concluir, como hemos indicado anteriormente, la Ley Orgánica de Educación 2/ 2006, de 3 de mayo incorpora las competencias básicas al currículo como uno de sus elementos. La incorporación de estas competencias básicas supone acercar el sistema educativo español a las exigencias internacionales. En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Vamos a ir exponiendo a continuación que aporta la educación plástica y visual a estas competencias básicas:

-A través de la educación plástica y visual, se trabaja la expresión de ideas y sentimientos. Este lenguaje puede integrarse con otros lenguajes, para enriquecer la competencia de comunicación lingüística.

-Desenvolverse a través del lenguaje simbólico desde la educación plástica y visual, mediante la geometría y representación de formas, promueven en el estudiante la competencia matemática.

- En la educación Plástica y Visual, se utilizan procedimientos relacionados con el método científico (la observación, la experimentación, el descubrimiento, la reflexión y el análisis posterior), contribuye por tanto el conocimiento y la integración con el mundo físico.
- En cuanto al tratamiento de la información, el currículo promueve los contenidos entorno al mundo relacionado con las imágenes a través de lo audiovisual y multimedia.
- Para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, la creación artística promueve el trabajo en equipo (con actitudes de respeto, tolerancia, cooperación) mediante las dinámicas del lenguaje visual.
- La Educación Plástica y Visual, especialmente contribuye a la competencia artística y cultural. El alumnado a través del conocimiento del lenguaje visual, llegan apreciar los valores culturales y estéticos de las producciones artísticas.
- Ante la competencia de aprender a aprender, el lenguaje visual promueve la reflexión sobre los procesos y experimentación creativos.
- La educación Plástica y Visual, colabora en la adquisición de la autonomía e iniciativa, ya que el proceso de creación supone la toma de decisiones de forma continuada. En cuanto al desarrollo de la estrategias de planificación, de previsión de recursos, de anticipación y de la evaluación de los resultados de la representación visual. En este proceso de creación, se fomenta la creatividad, la experimentación y la autocrítica, esto promueve en los estudiantes iniciativa y la responsabilidad.

Como conclusión, la calidad del sistema educativo de un país no sólo es un indicador de los niveles de desarrollo y bienestar alcanzados. No en vano, proveer una escolaridad universal que sea, además, capaz de estimular el desarrollo integral de todos los individuos, es un objetivo estratégico de primera magnitud en las naciones más avanzadas. Nuestro país no es ajeno a esta inquietud. Hoy la escuela, se halla ante el reto de dar respuesta a unas exigencias que reflejan con exactitud la sociedad en que vivimos. Un mundo globalizado, muy competitivo, altamente cambiante y de una complejidad creciente demanda profesionales dispuestos a formarse continuamente, capaces de innovar y de adaptarse a las innovaciones, y de ser flexibles para manejarse con soltura en un entorno muy distinto del de hace pocas décadas. Pero además, la formación de las personas no es un asunto exclusivamente económico. Por el contrario, la dimensión cívica de la educación constituye, desde su origen, el núcleo de todo sistema democrático. La escuela forma, efectivamente, a profesionales, pero sobre todo a ciudadanos que puedan participar, de manera consciente y activa, en el progreso de la comunidad a la que pertenecen.

2.1.2 La adolescencia y la cultura visual en la ESO.

Comenzaremos definiendo la palabra adolescente, según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), define adolescencia como: la edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo. Esta etapa implica comenzar a crecer, es una etapa evolutiva caracterizada por cambios a tres niveles físico, psicológico y social. Se puede afirmar que “esta etapa de la vida posee ciertos rasgos que la diferencia de otras y que la hacen especialmente importante en el desarrollo posterior del hombre” (Castillo, 1999, p. 37). En cambio la palabra pubertad, la DRAE la define como: la primera fase de la adolescencia, en la cual se producen modificaciones propias del paso de la infancia a la edad adulta. Fitzgerald y Strommen exponen sobre este tema que “si bien la pubertad define el comienzo de la adolescencia, no debe confundirse una con otra. La adolescencia comprende no sólo los cambios universales de la pubertad, sino también los cambios sociales y psicosociales, variables de acuerdo con el medio social del individuo” (Fitzgerald y Strommen, 1975, p.37). A modo de conclusión, la distinción de los conceptos de adolescencia y pubertad, es fundamental para comprender este proceso de cambio. En la que la pubertad, es un estadio biológico predecible y en cambio la adolescencia, varía en función de numerosos factores que constituyen el proceso, por lo tanto es más complejo ya que además de los cambios físicos se unen las cuestiones psicológicas y sociales.

Vamos a abordar este tema desde el campo de la psicología, aunque este no sea nuestro ámbito de estudio, si aporta a esta investigación aclaraciones de este periodo vital, para un acercamiento a la

realidad del pensamiento adolescente. Algunos autores señalan que la adolescencia constituye un tránsito de la niñez a la madurez que toda persona afronta de manera inevitable. Como señala Erikson (2004), es un periodo en el que se produce una “moratoria social”, que las personas experimentamos durante algunos años antes de pasar a ser adultos. Podemos decir, que la adolescencia comienza en la pubertad, con el desarrollo físico. Aunque no podemos concretar cuando se da por concluido este momento. A este respecto Corbella señala esta imprecisión de la adolescencia señalando que “es la etapa de la vida que se inicia con la pubertad; madurez fisiológica, y termina en el estatus social adulto. La situación cronológica de estos límites es imprecisa, al igual que casi todo lo que sucede en este período” (Corbella, 1994, p.6). Por otra parte Palacios y Oliva, se centran en el inicio de esta etapa, apuntan que constituye una “etapa que se extiende, grosso modo, desde los doce o trece años hasta aproximadamente el final de la segunda década de la vida. Se trata de una etapa de transición en la que ya no se es niño, pero en la que aún no se tiene el estatus de adulto” (Palacios y Oliva, 1999. p.12). En esta línea de la búsqueda propia de esta etapa, Hurlock señala que la adolescencia “se caracteriza por un ir y venir del comportamiento anterior al actual y de actitudes viejas a las nuevas”, que denota la falta de madurez de este período (Hurlock, 1971, p.20).

Por lo que podemos decir, que la adolescencia es un periodo vital que transcurre entre la niñez y la edad adulta, es un periodo transitorio que comienza siempre con los cambios físicos propios de la pubertad. Estos cambios físicos se ven magnificados en otros niveles como los psicológicos y los

sociales, esto puede ser la causa de la dificultad en adaptarse por parte adolescentes a su nueva edad. Tiene que dejar de ser un niño, para ir dando forma al adulto que será en un futuro.

Cada adolescente vive su adolescencia de una manera muy diferente a la de su semejante, el proceso de maduración por lo tanto, no es el mismo. Castillo (1999) a este respecto apunta que no hay que hablar de adolescencia sino de adolescencias y de adolescentes. En cuanto al periodo de maduración Gesell (1981), construye una teoría desde el concepto de desarrollo y de madurez. A este respecto este autor concluye que “el crecimiento es un proceso tan intrincado, delicado, que necesita poderosos factores estabilizadores, más intrínsecos que extrínsecos, que conserven tanto el equilibrio de la pauta total, como la dirección y la tendencia del desarrollo. La maduración es, en cierto sentido, un nombre para ese mecanismo de regulación” (Gesell, 1981, p.232).

Así pues, de este proceso de maduración se han realizado estudios para integrar los aspectos cognitivos y afectivos de los adolescentes, en obras de Carretero (1985), Inhelder y Piaget (1955) y Piaget (1967). Para Piaget, hacia los 11 años, el pensamiento se hace formal, se puede prescindir de la sujeción a lo real y directamente percibido, para situarse en lo abstracto y en lo posible: “el mundo real no es más que una posición de lo posible. Su razonamiento se hace hipotético-deductivo, lo que dota al adolescente de nuevas posibilidades mentales como el pensamiento proposicional y el uso de la combinatoria” (Aguirre, 1994, p.25). Con lo que el adolescente, es capaz de pensar en términos abstractos, ya no se limitan a basar sus pensamientos en las experiencias reales y concretas, ya cuentan con la capacidad de crear situaciones verosímiles, hechos con

posibilidad hipotética sobre las cuales pueden razonar de manera lógica sobre ellas. El hecho que los adolescentes presenten este tipo de pensamiento “irracional”, no significa que carezcan de la capacidad de tomar decisiones adecuadas, precisamente esta manera nueva de pensar, en términos abstractos, les permite analizar las situaciones desde diferentes perspectivas, anticipando la imagen que se proyectan de ellos mismos. Este hecho, tiene una implicación directa con la búsqueda de su identidad, que entronca con el desarrollo social del adolescente, el cual engloba la evaluación del yo, la autoestima, así como la autoimagen. Como apunta Fierro, esta etapa vital contribuye “a favorecer la intensificación de un estrés transicional típico de la adolescencia, sobre todo en sus primeros años, y asimismo, a un fuerte despliegue de inestabilidad o reactividad emocional, irritabilidad y frecuentes cambios de humor” (Fierro, 1990, p.91). En cambio, Kohler y Aimard, a estas dificultades de la búsqueda de la identidad, las denominan crisis en cuanto a elección, explican que: “crisis”, significa etimológicamente “elección”; por tanto, no se trata necesariamente de un período o un estadio de trastornos. Además, no siempre la crisis es vivida como tal: los niños que anteriormente han adquirido un equilibrio estable, en los que cada cosa ocupa su lugar (sentimientos, padres, estima propia, trabajo y ocupaciones), viven la adolescencia como un periodo evolutivo sin verse atormentado por el drama que otros conocen” (Kohler y Aimard, 1972, pp.112-113). Estos autores, dotan a estas dificultades que conlleva el ser adolescente, una actitud positiva y optimista.

Pues bien, en cuanto al desarrollo social, uno de los aspectos que mejor reafirma, es la autoestima. Nos centraremos en la teoría del desarrollo psicosocial para desarrollar este concepto de identidad en cuanto a lo social. Esta teoría, nació de la reinterpretación de las fases

sicosexuales desarrolladas por Freud (1856- 1936), en las cuales se subrayó los aspectos sociales de cada una de ellas en cuatro facetas principales: enfatizó la comprensión del 'yo' como una fuerza intensa, como una capacidad organizadora de la persona, capaz de reconciliar las fuerzas sintónicas y distónicas. Así como de resolver las crisis derivadas del contexto genético, cultural e histórico de cada persona.

Al igual que Piaget, Erik Erikson (1902-1994), sostuvo que los niños se desarrollan en un orden predeterminado. Erikson, puso en relieve las etapas de desarrollo psicosexual de Freud, integrando la dimensión social y el desarrollo psicosocial. Propuso el concepto de desarrollo de la personalidad, desde la infancia a la vejez e investigó acerca del impacto de la cultura, de la sociedad y de la historia en el desarrollo de la personalidad. En vez de centrarse en el desarrollo cognitivo, sin embargo, él estaba interesado en cómo los niños se socializan y cómo esto afecta a su sentido de identidad personal. Ante esto concluye que:

De todo ello se infiere, que sólo un sentido de identidad que crezca paulatinamente y tenga sus bases en la salud social y en la solidaridad cultural, obtenidas cada una de las crisis mayores de la niñez, permite esperar ese periódico restablecimiento del equilibrio en la vida del hombre, que se dé sentido a la condición humana en la integración de las etapas evolutivas del yo (Erikson, 2004, p.80).

La teoría de Erikson del desarrollo psicosocial, está formada por ocho etapas distintas, cada una con dos resultados posibles. Según la teoría, la terminación exitosa de cada etapa da lugar a una

personalidad sana y a interacciones acertadas con los demás. El fracaso a la hora de completar con éxito una etapa, puede dar lugar a una capacidad reducida para terminar las otras etapas y, por lo tanto, a una personalidad y un sentido de identidad personal menos sanos. Estas etapas, sin embargo, se pueden resolver con éxito en el futuro. Otro de los rasgos fundamentales de la teoría de Erikson, es que cada una de las etapas se ven determinadas por un conflicto que permite el desarrollo individual. Cuando la persona logra resolver cada uno de los conflictos, crece psicológicamente. En la resolución de estos conflictos la persona halla un gran potencial para el crecimiento, pero por otra parte también podemos encontrar un gran potencial para el fracaso. (Erikson, 2004). De los ocho estadios que señala esta autor, concretada en la tabla que presentamos a continuación, nos centraremos en el 5 y 6 estadio que se centra en la adolescencia. Esta interpretación de las etapas adolescentes (5 y 6) presenta algunos importantes aciertos como el de centrar la problemática adolescente en el tema de la identidad del yo (corporalidad, mismidad, intimidad, vocación, identificación, identidad grupal, marcas, diferencialidad, consignas totalitarias, radicalismo, idealismo amoroso, etc.), afirmando que la madurez empieza cuando la identidad ha sido ya, de algún modo consolidada (integridad). (Aguirre, 1994, 21). Erikson, pone de manifiesto que en esa búsqueda de los adolescentes por su propia identidad se produce “la lucha adolescente por la identidad” (Erikson, 2000, p.77). Es por tanto, una etapa de transición en la que los adolescentes tienden a la búsqueda de sí mismos y la autodefinición frente a los demás.

ESTADIO	EDAD	CRISIS	RELACIONES SIGNIFICATIVAS	FUERZA BÁSICA (VIRTUD)
I	0-18 meses	Confianza vs desconfianza	Madre	Esperanza y fé
II	18meses-a 3 años	Autonomía vs vergüenza, duda	Padres	Voluntad, determinación
III	3-6 años	Iniciativa vs culpa	Familia	Propósito, finalidad
IV	6-12 años	Laboriosidad vs inferioridad	Vecindario y escuela	Competencia
V	Pubertad a adultez temprana	Identidad y repudio vs difusión de la identidad	Grupos, modelos de roles	Fidelidad, lealtad
VI	25-40 años	Identidad y solidaridad vs aislamiento	Colegas, amigos	Amor
VII	45-60 años	Generatividad vs estancamiento	Hogar, compañeros de trabajo	Cuidado
VIII	60 años en adelante	Integridad vs disgusto	Los humanos o “los míos”	Sabiduría

Tabla 7. La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson.
 Recuperado en: <http://es.slideshare.net/KarenCaceres2/2014-9-erikson>

Por lo que los adolescentes, como hemos ido exponiendo anteriormente, necesitan la confirmación individual y se reafirman mediante la pertenencia a un grupo. En la adolescencia por tanto, es muy importante para los individuos la pertenencia al grupo, lo podemos comparar con la pertenencia a la manada, en donde se sienten seguros y pueden ser ellos mismos sin la resistencia a lo social, están entre iguales.

Para adentrarnos en la importancia de esta permanencia del grupo, vamos a centrarnos en el razonamiento moral de Kohlberg (1927-1987); este docente presentó su tesis en torno a el razonamiento moral. Recurrimos a este pensador porque creemos que en la etapa de la adolescencia el conocimiento e interiorización del mismo supondrá una actitud de responsabilidad con el mismo y el contexto social al que pertenezca. Lo definió como los juicios sobre aceptación o desviación a la norma. Sus estudios de razonamiento moral están basados en el uso de dilemas morales o situaciones hipotéticas en las que una persona debe tomar una decisión. Kohlberg (1992) definió el nivel de razonamiento moral a partir de la solución de los dilemas. Preciso que el desarrollo moral estaba relacionado a la edad y estableció tres niveles con dos etapas cada uno. De estas seis etapas, muchas personas progresan sólo hasta la cuarta o la quinta. También hay que decir que son universales, es decir, son válidas para cualquier era y cultura, además de irreductibles. Por otro lado, van apareciendo según el niño interactúa con el entorno social. Los estadios son lineales, es decir, siguen un orden invariante en el desarrollo de cada individuo. Del mismo modo, los estadios o etapas no son acumulativos ya que ninguna persona puede pertenecer a dos estadios a la vez. Por lo tanto, cada uno de ellos es un todo indivisible. Para la realización de su estudio, Kohlberg realiza a

partir de 1955 investigaciones con 72 chicos varones de edades comprendidas entre los 10 y 17 años de clases social media y baja. De estos estudios, Kohlberg concluyó que en un principio los individuos comienzan asimilando las reglas de conducta como algo que depende de la autoridad externa. Posteriormente perciben dichas reglas como elementos indispensables para lograr la recompensa de satisfacer las propias necesidades. En un tercer estadio las considera como un medio para alcanzar la aprobación social y por tanto la estima de los demás. Después las reglas se convierten en soportes de determinadas órdenes ideales y finalmente se transforman en elementos que establecen los principios sociales que cumplir por el individuo para sentirse bien consigo mismo y que se le manifiestan como indispensables para poder vivir al lado de los demás.

Las ideas de Kohlberg de razonamiento moral se basan en la teoría de Piaget, sobre todo en el libro titulado “El juicio moral en el niño” publicado en 1932 esta publicación, abrió un nuevo rumbo en la psicología y en la educación. Antes de pasar a explicar cada una de las etapas evolutivas del desarrollo moral, aunque nos referimos a la teoría de Kohlberg como teoría del desarrollo moral, es más propiamente una descripción del desarrollo del juicio moral. Para muchas personas, la moralidad son los valores que se han ido adquiriendo en el entorno social y que sobre esos valores que se tienen se actúa en la experiencia diaria. Kohlberg, está más interesado en el proceso lógico que se pone en marcha cuando los valores adquiridos entran en conflicto (dilema moral), porque es cuando verdaderamente se ejercita el juicio moral. El proceso es similar al explicado por Piaget. Se produce un desequilibrio: entra en conflicto el sistema de valores. Hay que restaurar el equilibrio: asimilando el problema, sus consecuencias,... o acomodar su pensamiento para abordar la crisis e

idear cómo resolver los conflictos de su sistema de valores. El ejercicio del juicio moral, es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Esto no se limita a momentos puntuales o extraordinarios de nuestra vida sino que es integrante del proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido a los conflictos morales que surgen en la vida diaria.

Una vez hemos concretado el contexto de la palabra adolescencia, en cuanto a todo lo que este período conlleva, vamos a adentrarnos en la importancia que tiene la cultura visual en secundaria y para los adolescentes. Recordemos, que la palabra secundaria, hace referencia a la acotación temporal del alumnado en esta etapa que se inicia a los 12 y concluye a los 18 años (esta etapa es obligatoria hasta los 16 años), en este periodo escolar se desarrolla la adolescencia. Aunque este tema no es el eje central de la investigación, es pertinente que lo tratemos en conjunción con el sector adolescente. Para posteriormente poder centrarnos en nuestro núcleo de estudio, el lenguaje visual y las estrategias del centro comercial vinculado a las representaciones del arte contemporáneo y la realidad adolescente bajo un enfoque crítico.

Para comenzar, vamos a desarrollar el término de cultura visual, ¿Qué entendemos por cultura visual? ¿De qué hablamos cuando nos referimos a cultura visual? ¿Cuáles son los referentes de los adolescentes? ¿Es necesario enseñarles la cultura visual en la ESO a través de sus intereses? ¿Cuál es el papel de lo visual en la construcción de la identidad de los adolescentes? Ante estas preguntas, no hay respuestas categóricas sino opiniones de autores que están trabajando en las aulas con las imágenes y las estrategias de la cultura visual. Asumimos que mirar es un acto

definido e inocuo, lo que vemos es lo que somos. Como apunta Rogoff: “Todos estamos enganchados en asunto de mirar. Dónde nuestros ojos se posan determina lo que es posible ver. Es esta compleja interface de realidad y virtualidad que abarca la intervisualidad es lo que constituye la vida diaria” (Rogoff, 1998, p.31). Vivimos en una cultura crecientemente visual, el desarrollo de las nuevas tecnologías ha supuesto un mundo imagen como ya advirtió Berger (2001), el impacto de la acumulación de estas imágenes está aún por definir. La cultura visual es todo lo que nos rodea y está determinado por el lenguaje visual. Aunque la cultura visual no sólo se refiere a una serie de objetos, sino a un campo de estudios que ha ido resurgiendo en la confluencia de diferentes disciplinas, desde la sociología, la semiótica, los estudios culturales,... Este término nace en tierras anglosajonas de mano de Mirzoeff y de Walker y Chaplin. Para entender qué es la cultura visual, nos podemos apoyar en la definición de Mirzoeff, para quien “la cultura visual está relacionado con los hechos visuales en los que la información, el significado o el placer es registrado por el consumidor en un artefacto con tecnología visual” (Mirzoeff, 1999, p.3). La tecnología visual entendida como cualquier soporte diseñado para ser mirado, desde las representaciones artísticas, a la televisión, a los escaparates, a internet, a las marquesinas publicitarias,.... Lo que antes se denominó baja cultura hoy forma parte de foco de estudio en muchos contextos. Como comenta Mirzoeff.:

La crisis ante las nociones de realidad, verdad modelada por la influencia de las imágenes cotidianas es el campo en el que trabajan los estudios sobre la cultura visual. La cultura visual es un discurso de Occidente sobre Oriente. La cultura visual es una táctica cotidiana posmoderna desde la perspectiva del consumidor, la cultura visual no depende de las

imágenes en sí mismas, sino la tendencia contemporánea a plasmar la vida en imágenes, a visualizar la existencia (Mirzoeff, 2003, p.20).

La cultura visual está relacionada con la formación de la identidad, ya que los efectos de las imágenes dan forma al concepto que el individuo tiene de sí mismo e incluso dan forma a la noción de individualismo. El individuo se apropia de características de las representaciones visuales, y las adopta como representaciones de sí mismo. Baudrillard (1983) señala que: “desde esta perspectiva, las personas pueden ser manipuladas a través de imágenes que a menudo son diametralmente opuestas a su naturaleza individual” (citado en Freedman, 2006, p.27). Todos estamos expuestos a la persuasión de las imágenes. En cuanto a lo que es la cultura visual Acaso (2009) expone que:

Podemos decir que la cultura visual es el conjunto de objetos, experiencias que forman parte de nuestra vida cotidiana. Son aquellas cosas que pueblan nuestro día a día que están construidas a través del lenguaje visual y que nunca antes nadie se ocupó de estudiar: las cerámicas que pueblan las estanterías de nuestra casas, las fotografías de la prensa deportiva y del corazón, los cromos que intercambian los niños y adolescentes, los videojuegos, la pornografía, la toalla con la que me seco en la playa, la muñeca Barbie,... (Acaso, 2009, p.161).

En esta línea de pensamiento, Efland expone que la introducción de la cultura visual nos lleva de forma inmediata a la introducción de la hiperrealidad como contenido. Efland, cita los puntos clave

de la teoría posmoderna: “El análisis del imaginario artístico y mediático es consustancial a la teoría posmoderna. Esta cuestión tiene que ver con el debate anterior a la representación. Los medios de comunicación de masas han creado la hiperrealidad. Su forma de cortar y pegar el tiempo es incompatible con la experiencia vivida” (Efland 2003, p. 58).

En este contexto multicultural e hiperreal de la cultura visual, el concepto hiperreal en semiótica y filosofía postmoderna se usa para denominar la incapacidad de la conciencia de distinguir la realidad de la fantasía, especialmente en las culturas posmodernas tecnológicamente avanzadas. Es un medio para describir la forma en que la conciencia define lo que es verdaderamente "real" en un mundo donde los medios de comunicación pueden modelar y filtrar de manera radical la manera en que percibimos un acontecimiento o experiencia. Este término de hiperrealidad, fue acuñado por Jean Baudrillard (1984). En otras palabras, la hiperrealidad es una interpretación de la realidad, creada por nosotros, que se considera como mejor y que llega a sustituir a la realidad en la que se basó. En esta línea, de este estímulo hiperreal Mirzoeff expone que:

El hiper-estímulo de la cultura visual moderna desde el siglo XIX hasta el presente se ha dedicado a tratar de saturar el campo visual, un proceso que continuamente falla en cuanto aprendemos a ver y a conectar siempre más deprisa. En otras palabras, la cultura visual no depende de las “imágenes” mismas. Sino de la tendencia moderna a “imaginar” o visualizar la existencia. Esta visualización hace que el periodo moderno sea radicalmente diferente del

mundo antiguo y medieval. La visualización que ha sido moderno se ha convertido ahora en obligatoria” (Mirzoeff, 1999, pp.5-6).

La sociedad basada en la cultura visual, está filtrada por referencias estéticas de todo tipo, pertenezcan o no a lo que las instituciones artísticas .Por otro lado, la nueva realidad tecnológica lleva a entender que la manipulación (con finalidades artísticas o no) de la información visual en la vida cotidiana genera y necesita capacidades de pensamiento. Ante este escenario hiper-visual, nace desde la educación artística una corriente denominada Educación artística para la comprensión de la cultura visual. Dentro de esta corriente presentamos a Kerry Freedman y en el contexto español a Fernando Hernández. Por lo tanto, la cultura visual pasa a ser parte de propuestas educativas. En este punto Freedman concreta que es:

Una responsabilidad esencial de la educación del futuro será enseñar a los alumnos acerca del poder de las imágenes y las libertades y responsabilidades que vienen de este poder. Si queremos que los alumnos comprendan el mundo posmoderno en el que viven, el currículum tendrá que prestar una mayor atención al impacto de las formas visuales de expresión más allá de los límites tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo los límites de las culturas, las disciplinas y las formas artísticas (Freedman, 2006, p.47).

El mismo autor expone que: “es muy improbable que en el proceso de aprender a crear arte visual y a responder adecuadamente a sus complejidades, ocurra sin guía. A menos que las personas reciban instrucción, seguramente nunca llegarán más allá de la superficie de las imágenes y de los diseños que ven cada día” (Freedman; 2006, p.19).

Así pues, es fundamental que desde la ESO se fomente la introducción de la cultura visual en las asignaturas de arte. A la hora de abordar el desarrollo del currículo, se deberá tener en cuenta, por un lado el objeto de estudio propio de las artes visuales y el patrimonio cultural tradicional y contemporáneo, y la cultura o el mundo visual, no específicamente artístico. Como consecuencia de la fundamentación teórica de la materia, habrá de trabajar equilibradamente las dos maneras en que las personas se enfrentan a los hechos artísticos y a la cultura visual; la dimensión productiva (expresar, crear, comunicarse a través de las imágenes) y la dimensión reflexiva o crítica (conocer, observar, analizar, interpretar los productos y contextos de la cultura visual, pertenecientes o no al entorno reconocido como arte). Hernández, acerca de la importancia del conocimiento de las imágenes, expone que:

En España, la corriente expresionista ha tratado de sustituirse por la “lectura de la imagen”, que pone énfasis en la percepción como base de la identificación de los elementos del lenguaje visual y de la actividad del taller (bajo la influencia, entre otras tendencias, del enfoque analítico de la Bauhaus, la estética formalista y algunos aspectos de la semiología de los años sesenta (Hernández, 2003, p.15).

Desde la escuela se debe procurar espacios, donde estas vivencias y preocupaciones estéticas tengan también su lugar, para no generar brechas entre la cultura visual (que vive fuera del aula) y los contenidos del aula. Hernández concluye que:

Un primer objetivo de una educación para la comprensión de la cultura visual sería estar en todas las áreas del currículo y explorar las representaciones que los individuos, según sus características sociales, culturales e históricas, construyen la realidad. Se trata de comprender qué se representa para comprender las propias representaciones (Hernández, 2003, p.144).

Se hace, necesario trabajar con un amplio abanico de artefactos visuales, no sólo los que pertenecen cultura artística, sino también aquéllos presentes en la vida cotidiana. El contexto de la Educación Plástica y Visual a la hora de hablar del lugar que ocupa hoy la cultura visual, es idóneo para hacer referencia a los cambios sustanciales que en las últimas décadas están teniendo lugar. El alumnado, vive en una sociedad filtrada por todo tipo de referencias estéticas y estos relatos estéticos están presentes tanto en sus procesos de socialización, como de construcción de identidad, y en la elaboración de las ideas que adquieren sobre el mundo. Manso, profesora de secundaria, expone en su tesis que: “para conseguir que esta educación sea significativa, se debería planificar a partir de los intereses de los estudiantes, para organizar su estructura y su conciencia epistemológica” (Manso, 2012, p.31).

Por lo que es necesario que las temáticas de la cultura popular (de las cuales son partícipes los adolescentes) formen parte de los contenidos para una educación artística relacionada con nuestra vida contemporánea.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el contexto de la Educación Plástica y Visual ha sufrido notables transformaciones, en gran parte debidas al desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, pero también a múltiples factores como la diversidad y riqueza de influencias transculturales o a la propia forma de vivir el ocio, dentro del cual los productos estéticos se han convertido en un importantísimo factor de estudio. Brea, remarca la importancia de conocer desde el contexto escolar las representaciones artísticas y vincularlas a las manifestaciones que se generan desde la cultura visual y de los cuales los estudiantes son partícipes. Este autor, concluye que:

[...] como propuesta bajo la que ha de acogerse una Educación Artística que pretenda superar marcos disciplinares y que ayude a mirar los artefactos y objetos artísticos como señales de identidad que contribuyen a crear una conciencia nacional, van a considerar que hablar de ejemplos relacionados con la cultura “popular” (anuncios, imágenes de televisión, portadas de CD...) tiene muy poco que ver con su visión de lo que se ha de aprender en la escuela (Brea, 2005, p. 30).

En esta línea de pensamiento Sánchez (2014), señala que:

Partiendo de la premisa de que el conocimiento es bueno, y los valores culturales pueden ayudar al adolescente en esa búsqueda de su identidad, lo que se entiende que debe hacer un buen maestro es saber vincular el conocimiento abstracto con el mundo cotidiano del estudiante. Quizá la clave consista en dejar de educar para ese futuro incierto, y empezar a educar al adolescente para el hoy. Lo ideal, en este sentido dentro del Sistema Educativo sería “acompañar” al adolescente en el desarrollo de su inteligencia dentro del contexto que generan los diferentes contenidos de cada asignatura (Sánchez, 2014, p.107).

El contexto posmoderno, en el que vivimos promueve la era de las imágenes visuales y su continua visibilización se ha acelerado exponencialmente la circulación global de las imágenes y esto se está convirtiendo en una finalidad en sí mismo. A este respecto Mirzoeff señala que: “de esta manera la cultura visual se considera como una estructura fluida, centrada en la respuesta de los medios visuales, tanto de individuos como de grupos” (Mirzoeff, 1999, p.4). Debemos por tanto, tener especial cuidado con la cultura visual en cuanto a su carácter fluido y rizomático. Esta metáfora, que traemos del término rizoma ¹¹ (en cuanto a la comparación con la cultura visual) acuñado por Deleuze y Guattari, estos autores exponen que en sí mismo: “el rizoma tiene formas muy diversas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos” (Deleuze y Guattari, 2000, p.16). Las imágenes tejen en su red las identidades, las necesidades y los deseos de los estudiantes adolescentes.

11. La publicación del libro: *Rizoma. Introducción*, fue traducida al castellano en 1977 del original francés 1976.



Figura 6. escaparate de rebajas.

Recuperado en : <http://www.efe.com/efe/espana/economia/el-comercio-preve-elevar-sus-ventas-en-rebajas-y-cerrar-ano-positivo/10003-2650961>



Figura 7: Instalación de Antoni Muntadas en un escaparate.

Recuperado en : <https://fotokuro.wordpress.com/2011/05/12/hello-world/>

Estas imágenes pertenecen a la cultura visual de los adolescentes de la ESO, para que haya una vinculación con los contenidos comerciales y artísticos debemos conocer cuál es la realidad de los estudiantes. Es decir, debemos saber que imágenes y contextos de la cultura visual están viendo o recorriendo para poder primeramente, llevar esos contenidos al aula y segundo poder darles las herramientas adecuadas para que tengan autonomía visual y sean críticos ante la cultura visual en la que viven. Esta investigación por tanto, propone como hemos ido exponiendo desde el comienzo, la importancia que tiene conocer los contextos en donde se genera la cultura visual, como en los centros comerciales. Para conseguir este objetivo, propusimos trabajar en las aulas con el lenguaje visual y las estrategias de los centros comerciales vinculadas a las imágenes del arte contemporáneo. Como finalidad principal lo que hay que generar en los estudiantes ya seamos docentes o agentes externos a las aulas (cómo es nuestro caso), es la pasión por aprender. Ya sea desde sus propios contextos, desde la educación artística o desde cualquier lugar que nos posibilite que los adolescentes sepan tener una identidad única y no inducida por la cultura visual. Como ya expuso Dewey en torno a este tema: “la actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo” (Dewey, 2010, p.90).

2.1.3 Propuesta de la investigación desde la pedagogía crítica. Dispositivos educativos.

Tras presentar el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria, los protagonistas de esta educación (los adolescentes) y el conocimiento de lo que denominamos cultura visual, nos centraremos en presentar la propuesta de nuestra investigación. Lo haremos a través de la exposición de lo que es la pedagogía crítica. A partir de esta, hemos organizado los dispositivos educativos. Explicaremos cómo entendemos el término de dispositivos educativos, para el aula de secundaria.

Pertenecemos a un contexto multicultural, es una de las características de nuestra sociedad posmoderna. Como señala Smart: “La tarea es enfrentarnos con el pasaje de la modernidad, desde los últimos años de la década de los 60 y el boom de la economía capitalista global de la posguerra, para alcanzar una comprensión de la nueva cultura emergente del tiempo y el espacio, y de las transformaciones relacionadas en las formas de conocimiento y experiencia del mundo posmoderno”. (Smart, 1991, p.202). La perspectiva posmoderna continúa calando la visión que tenemos de la configuración de nuestro mundo. En la introducción de esta investigación, hablamos del concepto posmodernismo en el punto 1.2 para definir el contexto de la investigación. En este punto que vamos a desarrollar, refrescaremos este concepto de posmodernidad desde una perspectiva social para pasar a ligarlo a la educación artística. Este recorrido nos dará las bases para comprender posteriormente el nacimiento de la pedagogía crítica. Así pues, el término posmodernidad es una concepción filosófica, que genera un nuevo enfoque social. Ya presentamos

en la introducción de la investigación, a autores que han trabajado con el concepto de posmodernidad como: Lyotard, Lyon y Jameson. Podemos definir este concepto a través de Lyotard (1987), expone que es una experiencia de crisis que provoca la incredulidad ante las narraciones de la modernidad. El posmodernismo, cuestiona todos los principios esenciales de la modernidad (modelo de la Ilustración), esto hace que se produzca un planteamiento filosófico fomentado por: el desarrollo de la nuevas tecnologías, la creación de nuevos modelos de vida, el desarrollo del neocapitalismo, que fomenta una sociedad basada en el hiperconsumo, el hiperdesarrollo del lenguaje visual (obsesión por la imagen) y la ciencia ya no es considerada como el único sistema de adquisición de conocimientos. Por este hecho, se dice que el posmodernismo es la filosofía de la deconstrucción, expresión establecida por Derrida (1930-2004). Para comprender esta confrontación entre modernidad posmodernidad, Antúnez del Cerro (2008, p.359) define estos conceptos a través del modelo que utiliza Wallins, este es:

- La era industrial frente a la era de información.
- El concepto de pureza frente al multiculturalismo.
- El nacionalismo frente a la globalización.
- La familia tradicional frente a la concepción de la familia actual.
- El conductismo frente al constructivismo.

La era industrial frente a la era de información: la época industrial supuso una revolución desde el progreso tecnológico y la era de la información predomina la tecnologías que disponen el conocimiento y la información. El concepto de pureza frente al multiculturalismo: el término multiculturalismo surge en consecuencia de los movimientos sociales de los derechos civiles de EEUU, durante los años ochenta. El nacionalismo frente a la globalización: el término globalización alude al predominio de la cultura occidental. La familia tradicional frente a la concepción de la familia actual: compuesta por persona de un mismo sexo, mujeres solteras,...El conductismo frente al constructivismo: la realidad se muestra compuesta por diferentes versiones. En la que los conocimientos se interrelacionan para generar aprendizaje crítico.

Esta introducción, nos ayuda a entender en que sociedad estamos viviendo y que espacios estamos habitando. La posmodernidad por tanto, habla del vacío, de los no lugares en un mundo globalizado. Como señala Bauman a este respecto: “se deleitan en la búsqueda de experiencias nuevas y aún no experimentadas, se dejan seducir de buen grado por ofertas de aventura y, en general, prefieren mantener todas las posibilidades abiertas antes que fijar cualquier tipo de compromiso” (Bauman, 2005, pp. 22-23). Los espacios que presentamos a continuación, los centros comerciales y los contextos artísticos son reflejo de nuestras sociedades posmodernas. En las que las dinámicas en el centro comercial tienden al consumo de mercancías y de identidades y en cambio en el segundo contexto se acerca a temáticas actuales desde un posicionamiento crítico. El pensamiento posmoderno recorre todas las realidades en las que habitamos.



Figura 8: Espacios posmodernos. Implantación de un stand de coca-cola en un supermercado de un centro comercial. Recuperado en: <http://www.cocacola.es/>



Figura 9: Espacios posmodernos. Instalación de Sara Ramo en el Centro de arte dos de mayo. Recuperado en: <http://masdearte.com/sin-heroismos-por-favor/>

Una vez hemos situado el concepto y el pensamiento posmoderno, pasamos a exponer cómo estos valores y su crítica han pasado a formar parte de la educación artística, para tratar temas que pertenecen o no al ámbito artístico. En el ámbito de la educación los planteamientos de la posmodernidad se ligan a los problemas relacionados con la modernidad. Acaso expone que : “como respuesta a estas preguntas aparece la educación posmoderna, un enfoque que adopta las propuestas que el pensamiento posmoderno desarrolla dentro del campo concreto de la educación artística, con varios autores entre los que sobresale de Stanley Aronowitz y Henry Giroux” (Acaso, 2009, p.134). La educación es un lugar desde donde partir, para afrontar las transformaciones en cuanto a los planteamientos sociales. Para orientar los conflictos de una educación, que tiene que convivir con la cultura de la globalización. Acaso expone que: “el objetivo principal de la Educación Artística Posmoderna es configurarse como alternativa a las pedagogías de corte modernista, clasista, conformista o como lo queramos llamar” (*Íbid*, 2009, p.135). Esta estructura multicultural, ha exigido nuevos mecanismos educativos para lograr la integración de nuevos conceptos, para generar una nueva sensibilidad mediante nuevos contenidos y metodologías en el contexto educativo de la educación formal, que es donde se desarrolla esta investigación. Como señala Acaso a este respecto:

Teniendo en cuenta que la realidad es posmoderna, algunos docentes, investigadores y teóricos empiezan a preguntarse si la educación no debiera serlo también. A preguntarse si en una sociedad donde predomina la mezcla, es posible que las asignaturas continúen siendo estancas, si en una cotidianidad donde la identidad se encuentra fragmentada resulta lógico

que las identidades diversas desaparezcan bajo las estereotipadas, si es posible entender el aprendizaje como un proceso lineal cuando todos los caminos que emprendemos tienen miles de curvas,... (Acaso, 2009, p.134).

A lo largo del desarrollo discursivo de esta investigación hemos ido discriminando las filosofías, los enfoques sobre la pedagogía y sus relatos. Para representar nuestro recorrido en torno al concepto “crítico” en educación comenzaremos a explicitar de dónde vienen estos paradigmas críticos, quienes son sus protagonistas y cuál ha sido el desarrollo en cuanto a la forma de entender el contexto educativo de la ESO desde una educación posmoderna. A continuación presentamos una visión panorámica de los modelos prácticos en Educación Artística, centrándonos en la Pedagogía Crítica.

Modelos de aplicación práctica de la educación artística	
Modelos anteriores a 1996	Autoexpresión creativa
	La educación artística como disciplina (EACD)
	<i>Visual Thinking</i> como disciplina (VTS)
Modelos posteriores a 1996	La educación artística posmoderna (EAP)
	Pedagogía de arte crítica (PAC)
	Educación artística para la cultura visual (EACV)

Tabla 8: Modelos de la aplicación práctica de la educación artística.

La teoría crítica es una propuesta filosófica que comparte una serie de premisas desde la visión posmoderna. Esta corriente se basa en las teorías filosóficas de Theodoro Adorno, Erich From, Walter Benjamín y Jürgen Habermas, estos autores se centran en el estudio del ser humano como miembro de una comunidad, más que como ente individual. Por tanto, la teoría crítica es una corriente filosófica que comparte una serie de premisas con la visión posmoderna. Se basa en la creencia de que es posible la emancipación ideológica y en un reparto más democrático del conocimiento y del poder para poder conseguir una educación más justa. Acaso, comenta que el principal objetivo de la teoría crítica es: “reflexionar, pensar o teorizar sobre lo que es verdad, sobre nuestras creencias y las de nuestros alumnos, así como cuestionar las estructuras de poder es convertir la práctica educativa en una herramienta poderosa que conduce a la creación de conocimiento” (Acaso, 2006). Surge en Europa anterior a la segunda Guerra Mundial de la mano de un grupo de intelectuales que configuran la Escuela de Frankfurt, entre sus principales intereses se encontraba el estudio sobre las relaciones de poder y la transmisión de conocimiento. Se basa en la emancipación ideológica, el reparto de poder para una mayor justicia social. Tiene un gran impacto en la educación y es aquí donde nace la Pedagogía Crítica.

Al hablar de pedagogía crítica no estamos hablando de un método educativo concreto, sino de una filosofía pedagógica. Es una práctica que tiene que ver con referentes emancipadores. Señalaremos los fundamentos con lo que nos identificamos entre las diferentes formas de entender la educación crítica. Comenzamos a hablar sobre este nuevo paradigma entonces, ¿Qué entendemos por pedagogía? ¿Y por pedagogía crítica? La definición de pedagogía según el Diccionario de la Real

Academia Española (DRAE), 1. Es la ciencia de la educación y la enseñanza, 2. En general, lo que se enseña por doctrina o ejemplos. Con lo que podemos decir que la pedagogía, es la aplicación práctica de la educación para analizar y estructurar la formación y los procesos de enseñanza-aprendizaje que intervienen en esta. Por pedagogía crítica, según Grundy la podemos definir: “como un abordaje de la formación para entender los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis, donde la verdad se pone en tela de juicio en el ámbito de la práctica no de la teoría” (Grundy, 1998, p. 215). Auberty y García exponen que “son aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa problematizadora, en palabra de Freire, que promueven a la reflexión, la crítica y la posibilidad de transformación social” (Auberty y García, 2009, p.235). Por lo que la pedagogía crítica, tiene como objetivo la creación del lenguaje de la posibilidad, en la que el término crítico suponga la posibilidad de la transformación al aplicar enseñanzas alternativas.

Según Acaso, la pedagogía crítica afirma que: “el conocimiento que se desarrolla en los contextos educativos es una representación particular de la cultura dominante que legitima la ideología de dicha cultura, por lo que el problema del proceso enseñanza/aprendizaje es un problema de selección de conocimiento, puesto que el conocimiento no es algo objetivo, es algo creado por alguien y para algo” (Acaso, 2009, p. 149). Así pues, esta corriente, es la reacción ante los esquemas educativos dominantes impuestos, dentro y fuera del contexto del aula. A diferencia con las teorías de reproducción la pedagogía crítica se libera esencialmente de estas, considerando que

la realidad forma parte del proceso educativo, no un simple constructo de estructuras o sistemas ajenos.

Esta teoría general, se puede enseñar y complementar a otras teorías. Si la aplicamos a la educación artística surge la Pedagogía de arte crítica. Richard Cary, en 1998, escribe *Critical Art Pedagogy. Foundations for a Postmodern Art Education*, en donde presentaba a las artes visuales como vía de trabajo para poner en práctica la teoría crítica. Considera que el conocimiento no sólo se adquiere mediante una sola vía, el método científico sino que la intuición también puede ser efectiva. Esta ciencia educativa, tiene como propósito la transformación de la educación a un cambio positivo. Como apunta Cary (1998), la pedagogía de arte crítica es más una filosofía para enseñar una filosofía sobre cómo se enseña. En esta línea de pensamiento, Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, exponen que: “se está desarrollando un modelo educativo que entienda el aprendizaje como un modelo de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a reflexionar a las personas sobre sus ideas y sus prejuicios para así poderlos modificar si lo consideramos preciso” (1994, p.39).

La pedagogía de arte crítica (PAC) selecciona, en el campo de la educación, contenidos que favorecen el pensamiento crítico, el conocimiento propio y la justicia social, estos contenidos son elegidos por los profesores y los alumnos. El aprendizaje se realiza de forma consciente, al ser este producto de una investigación y formar parte de un trabajo práctico, su finalidad es llegar al conocimiento mediante la ruptura de poder.

Para la selección de contenidos en educación artística se utiliza este método:

- La creación de conocimiento a través de la semiótica visual.
- La metodología de la deconstrucción.
- La metodología cualitativa.

La semiótica visual, se centra en comprender qué son los signos visuales y conocer sus contenidos, y de esta forma entender que las imágenes son productos visuales que tienen que ser interpretadas. La pedagogía del arte crítica, se apoya en la educación artística para percibir el lenguaje visual de las imágenes que forman la cultura visual.

En cuanto a la deconstrucción, según el Diccionario de la Real Academia Española se vincula al: “desmontaje de un concepto o de una construcción intelectual por medio de su análisis, mostrando así contradicciones y ambigüedades”. Derrida cuando acuña este término, representa el análisis de lo que este autor denominaba textos. Prefería hablar de textos, no sólo de escritos o imágenes. Siendo un texto, cualquier producto cultural que surge del proceso de comunicación. Por lo que todos los productos culturales, del que surja un proceso de comunicación puede ser deconstruido. Y todo este proceso, llevado a cabo mediante una metodología cualitativa en que se le dé más valor a los aspectos cualitativos, que se han generado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras este recorrido sobre el concepto del posmodernismo, presentamos la corriente de la pedagogía crítica, a

través de uno de los representantes de esta corriente educativa. En los que recorreremos su pensamiento crítico, posicionamientos y propuestas a través de su voz.

Peter McLaren (1948), profesor de educación en la Universidad de California en los Ángeles. (UCLA). Es uno pedagogo crítico y fundador de esta corriente pedagógica en Estados Unidos. Es especialista en psicología del aprendizaje y uno de los principales propulsores de la pedagogía crítica en la búsqueda del conocimiento. Bajo la influencia por las teorías de índole marxista y la de los planteamientos de Paulo Freire, denomina esta tendencia pedagogía crítica revolucionaria (bajo la propuesta de la marxista británica Paula Allman). De este modo subraya su propósito de trabajar desde la educación basándose en la elección de contenidos educativos transformadores como generadora de conocimientos. Señala en torno a esta idea que hay que propiciar escenarios para que la gente aprenda y que la enseñanza pueda ser crítica, sin silenciar las voces de los alumnos (McLaren, 1997). A través de ejemplos escolares y universitarios, McLaren intentó exponer la necesidad de un espacio pedagógico para la generación de un aprendizaje dinámico y democratizador. Lo que propone, es compartir una orientación de la educación para superar las condiciones del presente posmoderno. En este presente, en el que el lenguaje visual ocupa nuestra realidad, McLaren propone una educación activa. Con respecto a este hiperdesarrollo del lenguaje visual y la conexión de este neocapitalismo (lo que McLaren define como cultura depredadora), los avisos sobre la confusión entre la realidad y representación son continuos, así como la urgencia por alfabetizar visualmente a la población: “la cultura depredadora colapsa todas las diferencias entre lo

real y lo imaginario” (McLaren, 1997 citado en Acaso, 2009). Según Peter McLaren (1997), la pedagogía crítica invita a analizar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social, con una perspectiva transformadora:

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica.

Las aportaciones de McLaren se centran en torno a la educación como un ente social, la relación entre poder y conocimiento y la importancia de incluir acciones educativas para reflexionar sobre las imágenes y los mass media. McLaren por tanto, reclama la necesidad de un nuevo modelo expone que: “se está desarrollando un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un modelo de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo considera preciso” (McLaren, 1997, p.39).

Para presentar los dispositivos educativos, debíamos situar la propuesta en cuanto a su doble carácter: posmoderno y crítico. Posmoderno, al tratar temas en el aula que están relacionados con nuestra sociedad contemporánea y crítico en cuanto a que partiendo de una pedagogía crítica intenta invitar a los estudiantes que confluyan hacia un pensamiento significativo y crítico en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. En esta narración vamos a exponer a qué denominamos dispositivos educativos y a la inserción de agentes externos en el aula de secundaria.

Entonces, ¿Qué es un dispositivo educativo? El término de dispositivo, se incorpora actualmente a una innumerable cantidad de disciplinas: filosofía, ingeniería, arte,...En este último contexto es muy común utilizar la denominación dispositivo artístico, como sustituto a obra de arte, esto lo explicaremos con más detalle en el apartado 2.3.1 centrado en el arte contemporáneo. Para definir este término nos vamos a apoyar en la acepciones del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), estas son: 1. que dispone; 2.mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista; 3. organización para acometer una acción. La palabra dispositivo por lo tanto, se revuelve como un mecanismo que está destinado a producir un resultado automático a través de la acción. Este término es acuñado por Foucault (1979), para este autor el dispositivo pedagógico es un conjunto de reglas para apropiarse de otros discursos, distribuirlos, re-contextualizarlos y evaluarlos. Para finalmente ser transmitidos y adquiridos en el contexto escolar. Basil Bernstein (1996), expone que los dispositivos se manejan mediante unas premisas. Estas tres reglas, son las que conforman la estructura de todo dispositivo pedagógico:

- Regla de distribución: el dispositivo marca que es lo pensable y lo impensable.
- Regla de evaluación: el dispositivo establece los criterios para la práctica pedagógica. El dispositivo integra el texto a ser transmitido en el tiempo y en el espacio.
- Regla de re-contextualización: los dispositivos son los encargados de encaminar la construcción de un discurso pedagógico tomando otros discursos y reorientándolos hacia un nuevo contexto que sea pedagógico.

En esta línea, Fernández (1987), señala que este término queda asociado a un arreglo organizativo del espacio, tiempo, relaciones y propósitos. Así pues, el dispositivo educativo en el contexto de la enseñanza va ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Este término se vincula a Figari (1993), en cuanto a los antecedentes mecánicos de este término, se refiere a cómo se disponen los diversos elementos mecánicos de un aparato y su funcionamiento. Este autor señala, que el dispositivo educativo, está integrado por diferentes elementos constitutivos (enseñanza, evaluación,...) los cuales no operan de forma aislada, sino en forma interrelacionada. Este autor expone que: “explicar, comprender, evaluar un dispositivo requiere reconocer cada parte, su particularidad, pero, sobre todo poder comprender y valorar cómo funciona” (*Íbid*, 1993, p.169).

Los dispositivos educativos por tanto, los denominamos mecanismos (teóricos y prácticos) que favorezcan el aprendizaje crítico en el aula de secundaria. Lo consideramos una estrategia educativa, para implementar acciones educativas como agentes externos, en contextos educativos. En cuanto a la noción de estrategia, Stenhouse (1984) concibe la enseñanza no sólo como un

conjunto de reglas externas al docente, sino a la determinación de soluciones. Concluye que la utilización de una estrategia hace concebir la enseñanza desde su perspectiva compleja. Las estrategias de formación las componen la información, los conceptos, las definiciones y los procedimientos.

Tras poner en contexto, lo que entendemos por dispositivos educativos es pertinente exponer la importancia que puede tener trabajar con agentes externos al contexto educativo. Esta forma de actuar, ya se ha llevado a cabo en contextos escolares tan conocidos como los Reggio Emilia (Italia) a manos de su fundador Loris Malaguzzi. Este propuso la introducción personas que proviniesen del ámbito artístico, ajenos al mundo de la pedagogía. Esta colaboración actualmente se está realizando desde diferentes espacios educativos. En concreto resaltamos el proyecto “Adentrarse en el Arte” que estaba dirigido por el Colegio Lourdes y el Colegio Hipatia de la Fundación del Hogar del Empleado (FUHEM) ¹². Los artistas plásticos contemporáneos, que visitaron estas aulas fueron: el colectivo “El perro” (<http://catalogo.artium.org/book/export/html/335>)¹³, “El enigma de la fruta” (<http://elenigmadelafruta.com/>), y “Dier” (<http://dier.es/>). En la que se utiliza a agentes externos (del contexto artístico) para proporcionar a los estudiantes una visión cercana de los procesos artísticos y de la importancia de la imagen dentro de nuestra cultura. Otro ejemplo, lo encontramos en Fundación Barrié ¹⁴, con el proyecto “Un artista en la escuela”, entre artistas y profesores, utilizando el arte como herramienta didáctica. Los artistas participantes fueron once y procedían de diferentes

12. El colectivo “El perro” actualmente está disuelto y ahora se denominan “Democracia” (<http://www.democracia.com.es/about-us/>)

13. <http://www.fuhem.es/>

14. <http://www.educabarrie.org/>



Figura 10. Agente externo en el aula. Ramón Mateos, artista plástico contemporáneo del colectivo "El perro".
Fotografía tomada por la investigadora.

contextos artísticos. Citamos a continuación, los participantes de esta iniciativa: Estíbaliz Veiga (teatro), Ana Beatriz Pérez Enríquez (danza), Paco Campos (teatro, música y audiovisual), Gonzalo Guerreiro (música), Irita y Pacho (arquitectura y diseño), Pablo Gómez Esqueira (música), Cristina de la Torre (audiovisual), Carmina Serra (pintura), Taller Abierto (arquitectura) y Simón Vázquez (fotografía y audiovisual). Y por último, el proyecto denominado “Intraescolar” que se ha realizado en el IES la Flota de Murcia. Este proyecto, consistía en llevar a artistas plásticos contemporáneos para realizar junto con los estudiantes una obra artística. Los artistas que asistieron fueron: Greta Alfaro (Pamplona, 1977), Sonia Navarro (Puerto Lumbreras, 1975) y Mira Bernabéu (Aspe, 1969). Estos ejemplos, demuestran que la intervención de agentes externos en el aula puede proporcionar a los contextos educativos un enriquecimiento mediante nuevas actividades. Estas dinámicas, tratan de romper la rutina de las clases convirtiendo el espacio del aula en un contexto abierto a nuevas propuestas educativas específicas para el contexto. Este escenario, es posible gracias al consenso y la guía realizada por los profesores especialistas del área en que realizamos la implementación educativa. Con lo cual la investigadora como agente externa, trata contenidos desde el contexto comercial (lenguaje visual y sus estrategias en los centros comerciales) y desde el contexto artístico (arte contemporáneo vinculado al lenguaje visual de los espacios comerciales).

Partiendo de esta introducción, explicaremos detenidamente como hemos diseñado estos dispositivos educativos como agentes externos al aula para esto partimos de una serie de preguntas para comenzar.

ÁMBITOS DE ESTUDIO DE LOS DISPOSITIVOS EDUCATIVOS	
¿QUÉ?	Son mecanismos (teóricos y prácticos) que favorezcan el aprendizaje crítico en el aula de secundaria. Para favorecer la comprensión crítica de la realidad del lenguaje visual de los adolescentes en los centros comerciales a través del arte contemporáneo.
¿A QUIÉNES?	A adolescentes en edades comprendidas entre 12 y 18 años que estudian Educación Secundaria Obligatoria y cursan la asignatura de Educación Plástica y visual.
¿LUGAR?	Dentro del ámbito de la educación formal, en dos institutos uno en la zona sur de Madrid y otro en un pueblo de Toledo, Villaluenga de la Sagra.
¿FINALIDAD?	Es formular y evaluar una metodología propia que favorezca la integración de la realidad adolescente de forma crítica partiendo de las estrategias visuales del centro comercial a través del arte contemporáneo.

Tabla 9: Ámbitos de estudio de los dispositivos educativos.

Esta investigación es la síntesis de un proceso de estudio de dos experiencias educativas, esta implementación educativa se realizó en el periodo 2011-2012-2013. Se efectuó, en dos escuelas públicas, en el IES Lourdes en la zona sur de la Comunidad de Madrid y en el IES Castillo del Águila en Villaluenga de la Sagra (Toledo). Dicho proceso consistió en la construcción de dispositivos educativos, su implementación y su evaluación en las aulas de secundaria. Esta propuesta pedagógica se centra en el conocimiento crítico del lenguaje visual de la realidad de los estudiantes y en el acto de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento del lenguaje visual de los centros comerciales a través del arte contemporáneo, permite al alumno conocer su propia realidad. Para poder utilizar posteriormente estos contenidos de forma práctica en su vida, en la asignatura de Educación Plástica y Visual y en las demás áreas de conocimiento. A su vez, la enseñanza del lenguaje comercial a través del arte contemporáneo favorece al desarrollo de la sensibilidad, la creación y la comprensión simbólica. Los conocimientos desde el área del arte, a través de los dispositivos artísticos del arte contemporáneo, proporcionan a los estudiantes el conocimiento de las expresiones artísticas actuales, propician el diálogo entre iguales y el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. Ambos conocimientos buscan generar una ciudadanía más participativa y con una comprensión de valores y realidades que se desarrollan en la actualidad.

Por lo que se contribuye a cultivar la responsabilidad por parte de los estudiantes ante la cultura visual de su vida cotidiana. Estas experiencias educativas, ante todo buscaban ser impulsoras de

experiencias educativas satisfactorias y motivadoras buscando la formación artística de carácter integral, a través de otras áreas de conocimiento.

Los dispositivos educativos buscan tres objetivos concretos:

- Ofrecer el conocimiento de las estrategias del lenguaje visual de los centros comerciales a través del arte contemporáneo en el contexto de secundaria.
- Conectar ambos contextos, para que los estudiantes tengan una visión práctica de la asignatura de Educación Plástica y Visual vinculándola con su realidad.
- Ofrecer mecanismos de aprendizaje crítico a través del conocimiento de ambos contextos para generar pensamiento visual crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación presentamos un esquema de cómo es el mecanismo específico de los dispositivos educativos para el área de secundaria. Estos dispositivos serán implementados por un agente externo al contexto educativo. Como hemos especificado anteriormente los dispositivos son mecanismos de aprendizaje crítico que conectan el contexto comercial y el contexto artístico. A través del lenguaje visual de los centros comerciales vinculado al arte contemporáneo explicamos las analogías visuales entre las imágenes que componen estos contextos y que explicaremos más adelante. Para los contenidos de los dispositivos, tuvimos en cuenta la opinión de los profesores que fueron partícipes de la implementación y la realidad (intereses, gustos, hábitos) de los estudiantes.

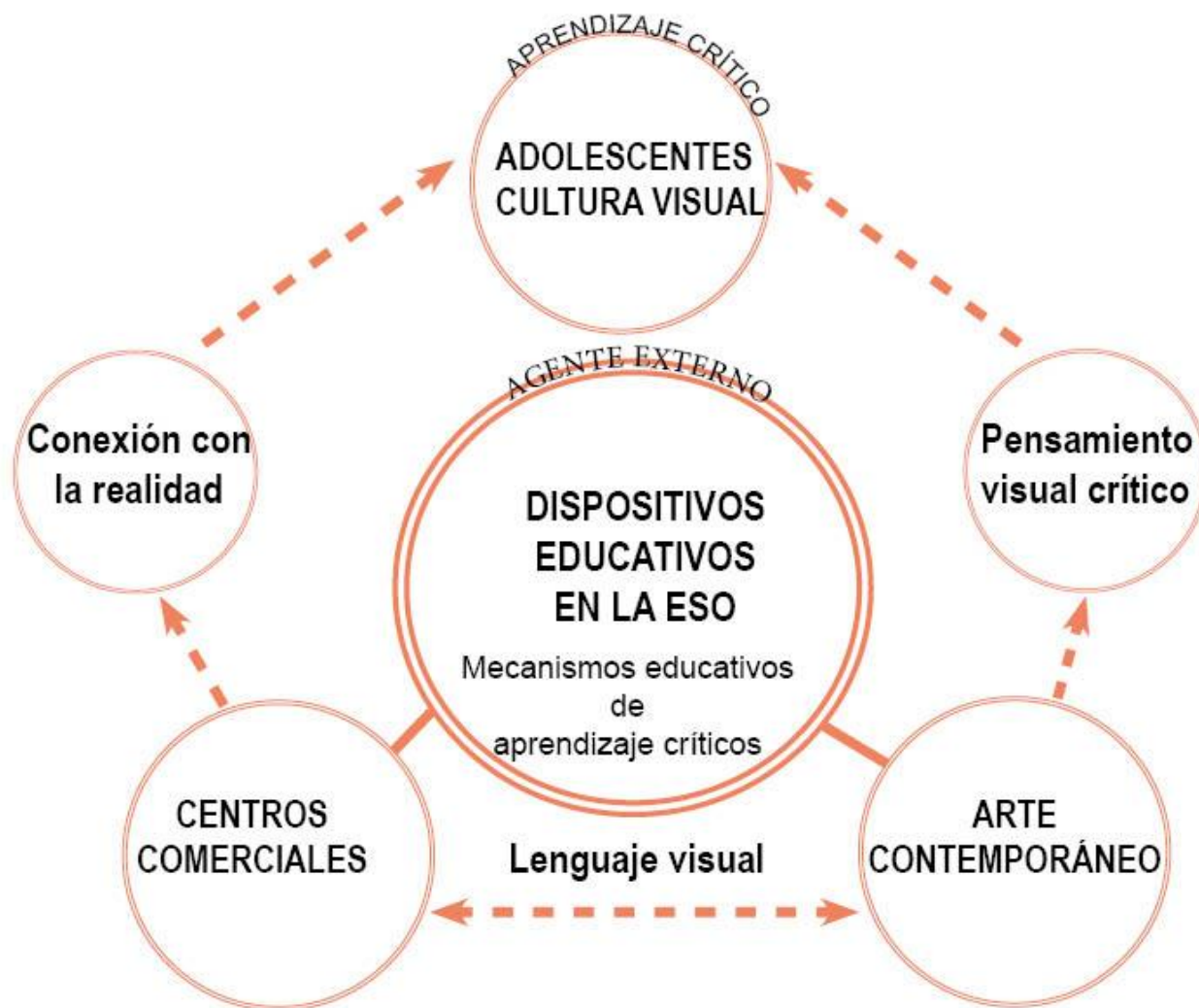


Figura 11. Esquema del mecanismo de los dispositivos educativos.

Los objetivos generales de los dispositivos en la implementación son:

1. Promover el trabajo cooperativo entre los profesores y el agente externo y exportar estos contenidos a otras áreas de conocimiento (filosofía, historia,...).
2. Ofrecer a los estudiantes el conocimiento de las estrategias visuales del centro comercial.
3. Incorporar los dispositivos artísticos contemporáneos y vincularlo al lenguaje visual de los centros comerciales.
4. Realizar actividades en grupo a través de metodologías de carácter práctico.
5. Abrir el contexto educativo a las realidades, inquietudes y gustos de los propios estudiantes e incorporarlos como temáticas de la asignatura de Educación Plástica y Visual.
6. Mostrar las actividades prácticas que habitualmente se quedan en el aula, en entornos exteriores (pasillos, paredes,...)
7. Difundir la cultura artística actual, como parte de una actividad lúdica y rigurosa.
8. Estimular el interés y la curiosidad por saber, por la sensibilidad artística y por el aprendizaje crítico
9. Desarrollar en los estudiantes la capacidad de relacionar diferentes contextos de distintas disciplinas.
10. Conocer salidas profesionales en el ámbito comercial y en el artístico.
11. Proporcionar experiencias integrales en relación con contextos comerciales y artísticos.
12. Desarrollar instrumentos que ayuden a construir su propio aprendizaje.

13. Aportar los estímulos y herramientas necesarios para que los estudiantes puedan aplicar a su vida habitual.
14. Potenciar la capacidad de la imaginación y la creatividad a través de la participación en procesos artísticos.
15. Propiciar espacios de debate y de reflexión personal y artística.
16. Descubrir nuevas inquietudes en su ocio habitual.
17. Generar experiencias positivas a través de nuevas experiencias educativas.

Hemos denominado dispositivos educativos a estos mecanismos (teóricos y prácticos) que, consideramos, favorecen el aprendizaje crítico en el aula de secundaria. Vienen a complementar el trabajo del profesor en el aula, el cual, desarrolla los contenidos a través de unidades didácticas, o centrándonos en la actualidad docente a través de proyectos didácticos. Nuestra propuesta, por tanto, no debe confundirse con el desarrollo del proyecto didáctico realizado por el docente, ya que son simplemente un apoyo que, a modo de incursión, completan o profundizan el bloque de contenidos que el docente ha diseñado. De este modo, consideramos a los agentes externos como una suerte de asesores que aportan a los proyectos otro enfoque vinculado con el mundo exterior del aula. En esta línea de pensamiento, Manso, profesora de secundaria concluye que:

Lo primero que debemos plantearnos a la hora de desarrollar una práctica educativa innovadora es conocer cuáles son los intereses y los gustos personales de los alumnos, lo que vamos a llamar “su contenido vital o propio”, el cual nos va a servir de punto de partida,

para que les permita relacionar los contenidos nuevos que se van a exponer con sus conocimientos previos, y así poder construir por sí mismos su propio aprendizaje a partir de lo que ellos mismos sabían o creían saber (Manso, 2012, p.147).

Como expone esta docente es necesario mostrar los contenidos desde la vida y los intereses de los estudiantes que habitan la educación secundaria. Mediante esta estrategia, de acercamiento los estudiantes adquirirán conocimientos para mejorar la comprensión y los aplicaran en su vida al margen del contexto educativo. Con lo que, la asignatura de Educación Plástica y Visual tendrá un carácter práctico para los estudiantes fuera del aula. Para finalmente crear comunidades reflexivas y críticas con el mundo visual en el que están viviendo. Debemos crear una educación según el sentir de Read en la que: “educar para la libertad, conforme a una teoría democrática de la educación, significa el desenvolvimiento de los impulsos creadores, no como finalidad deseable en sí misma sino como necesidad vital de nuestra cultura” (Read, 1982).

2.2 LOS CENTROS COMERCIALES, ESPACIOS RECREATIVOS.

2.2.1 El centro comercial. Consumo de Objetos, Cuerpos, Recorridos, Cartelería.

Desde sus orígenes la ciudad, era el centro neurálgico para la relación social alrededor de los mercados y las plazas. Era un espacio multifuncional: un lugar de tránsito, de reunión, de esparcimiento, de intercambio, de comunicación,...En estos espacios, se desarrollaba actividades de compra-venta, que dotaban a la población de servicios primarios desde la aglomeración y su área de influencia (Zárate, 1991). En cuanto al origen de las ciudades, el comercio era una de las primeras causas para la fundación de estas. Esta evolución la señala Lefebvre (1972), en la que considera la ciudad como una construcción en etapas la: ciudad política, comercial, industrial y postindustrial y esto tiene relación directa con la ciudad contemporánea, el capitalismo tardío. Tras el paso de la historia, los procesos de urbanización han favorecido el fortalecimiento de la actividad comercial. La importancia que se ha dado a lo largo del último siglo y en la actualidad se puede agrupar en dos bloques de análisis a través de Asensio. Que señala en primer lugar la primacía de los conceptos del comercio y mercado como pilares fundamentales de la macro estructura económica que rige la sociedad actual. Como segundo bloque, la profunda interrelación que se ha establecido entre ocio y consumismo (Asensio, 1992, p.10). Con lo que nuestra sociedad representa la sociedad de consumo. La sociedad de consumo surge cuando el capitalismo no pudo encontrar nuevos espacios para expandirse y tuvo que cambiar el antiguo modo de vida a fin de distribuir toda su producción (Alonso, 1985, pp. 11-19). López, nos indica en su libro, "Centros comerciales: espacios que navegan entre la realidad y la ficción", que el consumo es definido como la adquisición

de un objeto, lugar, persona o información para obtener una satisfacción a través de ello (López, 1999, p.20). Por lo tanto, el consumo es el eje organizativo de la sociedad actual. Lyon (2005) señala que la sociedad del consumidor origina que seamos los consumidos.

Ante esto, nuestras ciudades, se han transfigurado en un afloramiento de espacios cerrados, estos imponen la estructura del espacio, su cultura y sus modos de vida, estos espacios son los centros comerciales. Estos contextos, son producto del sistema económico capitalista posindustrial. Los centros comerciales, se han convertido en las fórmulas comerciales que gozan de mayor éxito no sólo en los países occidentales sino en un número progresivo de países en desarrollo. En la ciudad, los centros comerciales, han pasado a ocupar el rol que anteriormente desempeñaban las plazas y los parques, estos espacios se han convertido en los lugares predilectos para pasear los fines de semana. Escudero, expone en su libro, “Los centros comerciales espacios posmodernos de ocio y consumo” que estos espacios, se destacan como nuevos hitos compiladores de tales caracteres: consumismo, individualismo, banalidad, superficialidad, imitación, cultura del sucedáneo,... (Escudero, 2008, p.13). Todo esto enlaza con lo que Jameson (1991), propuso como algunas de las características de la posmodernidad, el simulacro, la pérdida de coordenadas de lo urbano y la cultura de masa, entendidas como le es propio de este período de forma polisémica, como un conjunto de realidades que se superponen cada una con sus significados. Estos espacios, son el objeto de estudio desde donde parte esta investigación, ya que encarnan gran parte de las tendencias culturales posmodernas de nuestra cultura. Por lo que creímos pertinente, hacer una deconstrucción de este espacio a través de las estrategias del lenguaje visual que recorre estos

espacios para el contexto de Secundaria. Comenzamos aproximándonos al concepto de espacio comercial, para posteriormente ir descubriendo sus estrategias visuales. Según la asociación de Centros y Parques comerciales (AECC), define el centro comercial: como un conjunto de establecimientos independientes planificados y desarrollados por una o varias entidades, con criterio de unidad, cuyo tamaño, mezcla comercial, servicios comunes y actividades complementarias, están relacionadas con su entorno y que dispone permanentemente de una imagen o gestión unitaria. El concepto de centro comercial o *mall* ¹⁵, afloró en la década de los cincuenta de la mano del arquitecto austriaco Víctor Gruen (1903-1980) en Estados Unidos y en Canadá secundariamente. Este arquitecto, proponía la creación de bloques comerciales en los suburbios de las ciudades. López (1999), concluye que estos espacios aparecieron con el objetivo de simular un centro urbano europeo. Para hacer una réplica artificial de una plaza, con comercios y restaurantes: un lugar donde la gente paseara, se divertiera,...

En esta línea de pensamiento, Escudero (2008, p.15) señala la estructura del mall compuesto por:

- Área comercial, con establecimientos generales (supermercados) y otros muy específicos (como tiendas de comics o algo tan especializado como una tienda de galletas).
- Área hostelera y de alimentación.
- Espacio de de ocio, cines, espectáculos televisivos, concursos.

15. *Mall*, es un término inglés que se utiliza para referirse a los centros comerciales planificados y cerrados.

- Área de paseo y de relaciones humanas, en especial para los adolescentes protagonistas que utilizan el centro comercial para diferentes vínculos sociales, por ejemplo citas amorosas que consisten en ir de compras (shopping término anglófono).

A su vez Casares y Rebollo (2005), recuerdan que la expresión centro comercial hace referencia a diversas configuraciones comerciales con distintos aspectos dimensionales, organizativos, urbanísticos y tecnológicos. El trabajo de Frasquet y Valletbellmunt (2001), sintetiza los principales aspectos que sirven para caracterizar los centros comerciales en las que distinguen: recursos tangibles (accesibilidad, mix comercial, en torno y tecnología) y recursos intangibles (servicios, personal, financieros, estrategia y gestión). Habitualmente se han clasificado los centros comerciales en función a la superficie de venta (SBA, superficie bruta alquible), este dato hace referencia a su tamaño como se indica en la tabla 10. Existen otras clasificaciones como la de Casares y Rebollo (2005), en la que diferencian los centros comerciales de barrio, de comunidad, centros regionales y multicentros. A su vez, Cerdá (2002) los clasifica en centros comerciales regionales, centros comerciales grandes, centros comerciales pequeños, centros comerciales fundamentados en un hipermercado, parques de actividades comerciales, centros temáticos y mercados municipales. Actualmente la evolución de los centros comerciales transcurre en paralelo al avance de la economía del ocio. A este respecto, se ha pasado de una primera generación con los hipermercados como locomotora a una tercera generación de centros comerciales con hoteles, campos de golf o casinos, en el caso español esto se produjo con la implantación masiva de salas de cine que

aglutinaron cerca de la mitad de la oferta existente en nuestro país. Exponemos a continuación mediante esta tabla, la clasificación de los centros comerciales según la SBA, realizada por la Asociación española de Centros y Parques Comerciales.

CLASIFICACIÓN DE LOS CENTROS COMERCIALES	
Denominación	Descripción
Muy grande	SBA superior a 79.999 m2
Grande	SBA desde 40.000 hasta 79.999 m2
Mediano	SBA desde 20.000 hasta 39.999 m2
Pequeño	SBA desde 5.000 hasta 19.999 m2
Hipermercado	Galería comercial fundamentada en un hipermercado
Parque comercial	Parque de actividades comerciales
Parque de fabricantes	Centro de tiendas de Fabricantes (Factory Outlet)
Centro de ocio	Centro especializado en ocio, restauración y tiempo libre

Tabla 10. Clasificación de los centros comerciales. Fuente: Asociación española de Centros y Parques Comerciales.

En España, la evolución ¹⁶ de los centros comerciales desde 1981 hasta 2012 se puede explicar en cuatro etapas:

16. La fuente de esta evolución de los supermercados es la Asociación Española de Centros y Parques Comerciales.

- Desde 1981 hasta 1996 se produce una progresiva apertura de centros comerciales y la SBA crece de manera significativa (por ejemplo entre 1993 y 1996 llegan a abrirse 88 nuevos centros comerciales que suponen una SBA creada de 2.216.732 m²)
- En el periodo de 1997-2000, se produjo un retroceso en el avance de los centros comerciales puesto que se reduce el número de aperturas hasta 84 centros comerciales y la SBA se queda en 1.882.051m².
- En el año 2000 y 2008 los centros comerciales experimentan su mayor crecimiento en el estado español: entre 2001 y 2004 se abre 109 centros comerciales.
- Durante los últimos cuatro años (2009-2012), los centros comerciales han experimentado una clara reducción de su crecimiento. Se han abierto menos centros comerciales (concretamente 21) y también se ha creado menos SBA.

El periodo de crecimiento entre 1981-2012 en España se explica por el crecimiento del entorno inmobiliario, con nuevas viviendas y esto conlleva a la implantación de estos espacios. Retomando el carácter heterogéneo del centro comercial, podemos encontrar un ejemplo claro de este hecho en el centro comercial más grande del mundo, situado en Canadá y denominado West Edmonton. Este centro comercial, ocupa un terreno equivalente a 100 campos de fútbol y su estructura cubierta alberga el mayor parque de atracciones, el parque acuático más grande existente, el mayor campo de golf, 800 tiendas, 11 grandes almacenes, 110 restaurantes, una pista de patinaje sobre hielo, un centro de culto religioso, un hotel de 360 habitaciones, 13 clubs nocturnos. Este espacio es en sí mismo una gran ciudad simulada, para el ocio y el consumo.



Figura 12. Centro comercial West Edmonton en Canadá.
Recuperado en: <http://www.thousandwonders.net/West+Edmonton+Mall>

Tras esta introducción de los centros comerciales, pasamos a adentrarnos en los consumos que se generan en estos espacios. Para estructurar la narración hemos dividido este apartado en cuatro consumos: consumo de objetos, consumo de cuerpos (identidades), consumo de recorridos y por último el consumo de cartelería. Cuando consumimos mediante nuestro acto de compra, no sólo compramos objetos sino símbolos sociales. Quizás debemos hablar del término necesidad para comprender nuestros rituales de compra actuales. Los comportamientos del consumidor, concluye que la necesidad de un individuo cuando carece de algo junto con el deseo de poseer un objeto determinado lleva a la intención de adquirir ese objeto. No vamos a analizar los comportamientos de los consumidores, no es nuestro ámbito de estudio sino como nuestra sociedad es generadora de necesidades adquiridas. Durante el siglo XX la producción tiene el fin de satisfacer necesidades básicas, a través de los procesos de demanda se pone en marcha todo un sistema de producción para la creación de objetos de nuestro consumo (figura 13).



Figura 13. Dinámica de la producción en el SXX. Fuente: Tornero, 1992, p.19.

Una vez quedan cubiertas estas necesidades básicas, es necesario crear nuevos deseos. Veblen, a finales del SXIX, pone de manifiesto que hay ciertos consumos que se transforman en signos de admiración. Estos consumos se relacionan con el simbolismo que tienen implícitos el consumo de ciertos objetos. Es preciso, dotar a los objetos mediante la utilización del *packaging* ¹⁷ para transmitir un significado que va más allá de su utilidad concreta, es necesario dotarles de prestigio social. Con lo que, aparte de las fabricación de nuevos objetos o símbolos que convierten en obsoletos sus predecesores. Así mismo, se fabrican versiones de una misma mercancía en la que sólo se añaden pequeños detalles. De modo que en este proceso de consumo, siempre habrá un nuevo objeto que comprar ya sea por la obsolescencia programada ¹⁸ o por el fruto de las necesidades generadas por estos espacios. Lipovetsky expone en esta línea de pensamiento que: “una sociedad centrada en la expansión de las necesidades es ante todo aquella que reordena la producción y el consumo de masas bajo la ley de la obsolescencia, de la seducción y de la diversificación, aquella que hace oscilar lo económico en la órbita de la forma moda” (Lipovetsky, 1990, p.1179).

Siempre habrá un objeto que debamos comprar, las variaciones son infinitas el mensaje se convierte en un “mantra” reiterativo, en un imperativo de consumir (Crawford, 1992, p.11). Sin los cambios que se han producido a nivel económico y social, este nivel de consumo desmesurado sería difícil de comprender. Los objetos no terminan en este ciclo de compra infinito, ya que al comprarlos los dotamos de significado al ser incorporados a nuestra vidas (Benach, 2000, pp.195-196).

17. El packaging, es la ciencia y el arte de presentar un producto para su almacenamiento, distribución, venta, protección y uso.

18 .Este término alude a la vida útil de un producto, predeterminado de antemano por el fabricante o por la empresa durante la fase de diseño.

Los lugares y los objetos no se usan sin más, sino que se utilizan específicamente para lo que estuvieron diseñados. Como ejemplo en torno a este tema, si un individuo se compra un teléfono de la marca Iphone 6 plus, no sólo está comprando un objeto para comunicarse, sino para generar una imagen exterior de prestigio ya determinada por esta marca. Como señala López (1999, p.224): “un individuo no se compra un coche para transportarse, sino para tener una imagen.”

Esta creación de necesidades innecesarias, ha creado conductas extremas de consumo. No hay tiempo para reflexionar en torno a la necesidad del producto, a la posibilidad de adquirirlo, o sea a qué cosas se están sacrificando a cambio (*Ibíd*, 1999). Desde estos espacios se conforman estas dinámicas, al adquirir nuestros objetos deseados, anunciados nos sentimos libres por poder hacerlo (*Ibíd*, 1999, pp.65-66). El poder adquirir estos objetos deseados, pasa a ser una fuente de distracción de la rutina diaria. El deseo, se produce en estos espacios apoyados de los contenidos de los medios de comunicación de masas (mass media). En esta línea de pensamiento Dávila expone que: “el consumo de esos objetos-signos que son las imágenes, nos remite a todo un universo complejo que supera la situación singular que evoca la imagen en cuestión” (Dávila, 2005, p. 155). Se produce por tanto, una inevitable atracción por el consumo. Estos productos y servicios no necesarios para nuestra supervivencia son los que van a movilizar nuestro acto de compra, y aparece el deseo como única motivación (*Ibíd*, p. 54). Nos incitan a ser compradores sumisos a cualquier oferta que veamos en estos espacios comerciales o cualquier producto que nos publiciten y nos proporcione ilusoriamente una mejor calidad de vida. De modo, que nos preguntamos si

realmente somos nosotros los que elegimos nuestro consumo o nos vemos sugestionados por las llamadas de deseo. Como expone Berger: “Nunca miramos sólo una cosa, siempre miramos la reducción entre las cosas y nosotros mismos” (Berger, 1975, p.14)

En los contextos comerciales, sumamente individualistas (aspecto valorado en nuestra sociedad posmoderna), creemos que somos nosotros los que seleccionamos nuestros objetos y no recabamos que son los objetos los que nos elijen a nosotros. Nuestros gustos y nuestros comportamientos en estos espacios están altamente mediatizados. Ya que los servicios de marketing en las empresas analizan nuestras compras para conocer nuestros gustos y para hacer las campañas publicitarias correspondientes. De modo que se adelantan a las necesidades del público, la necesidad depende del producto y la producción crea la necesidad de satisfacer. Sustituimos unos productos por otros de forma compulsiva, este hecho da lugar a más satisfacción y un mayor reconocimiento social que el anterior. En esta línea Dávila, expone que:

Las imágenes que el Mall pone a nuestra disposición (el Mall mismo en una imagen), nos remite a un conjunto mayor de significaciones. Lo que el espectador hace suyo es el conjunto de significaciones evocadas por medio de las imágenes: grandeza, pulcritud, serenidad, seguridad, bienestar, belleza, poder, distinción, exclusividad. Ciertamente cada persona hace su “lectura” pero decididamente esta no es tan individual como aparenta, pues los códigos de lectura son de carácter social. En gran medida esto es así porque hay una cierta condición y contexto en que se produce la lectura. La posición del consumidor-cliente ya está determinada

de antemano. Ese es precisamente uno de los aspectos más trabajado y cuidado del desarrollo de los Malls” (Dávila, 2005, p.155).

De modo que, debemos permanecer atentos a los objetos que consumimos (su colocación, su ideología,...) para no ser partícipes de sus redes de arrastre. El ser consumidor, es algo que en sí mismo no es negativo, es parte de nuestro habitar. Aunque el modelo de consumo actual, dista de la sencillez del acto de comprar en cuanto a generar un evento compartido, reflexionado y respetuoso. Vivimos por tanto, en una sociedad de consumo que lleva en activo desde los años veinte y sigue vigente en la actualidad. Como señala Lipovetsky: “la escala individualista de prácticas de consumo que viene con la multiplicación de los objetos a disposición de los sujetos es hoy manifiesta” (Lipovetsky, 2007, p.91). En todas partes se levantan catedrales consagradas a los objetos y a las distracciones, en todas partes resuenan himnos de mayor bienestar, todo se vende con promesas de voluptuosidad, todo se ofrece con mil variantes y con música ambiental que difunde un imaginario de Jauja. (*Ibíd*, 2007, p.145). Nuestro modelo de consumo cada vez es más similar a la “ciudad invisible” de Leonia de Italo Calvino, en donde: “la opulencia puede medirse, no tanto por las cosas que se fabrican, se venden y se compran cada día ;(...) sino antes bien por las cosas que se tiran diariamente para dejar lugar a las nuevas” (Calvino, 1971, p.91). En consecuencia, nuestro mundo queda representado como un ciclo en el que comprar, tirar y volver a adquirir productos ha pasado a ser un hábito que conduce a lo que Lipovetsky denomina hiperconsumo, donde los objetos se vuelven nómadas.

Pasamos a centrarnos en el consumo de cuerpos, en cuanto al consumo de identidades adquiridas en estos espacios comerciales a través de la moda. Para comenzar este apartado, nos situaremos en la parte exterior de estos contextos comerciales, en concreto nos centraremos en el escaparate. Soto comenta en que el escaparate: “continúa siendo un mediador físico determinante entre bienes y consumidores, entre estímulos y decisiones de compra, entre la fantasía y la realidad de la calle” (Soto, 2002, pp. 10-11). Este mismo autor considera que el escaparate es un eslabón importantísimo en el proceso de decisión de compra por parte del cliente. Este proceso se fundamenta en el espectáculo público propuesto por los equipamientos comerciales, cuyos escaparates constituyen su principal elemento de seducción (Ibíd, p.21). De modo que, el escaparate es el encargado de conformar un conjunto de estímulos visuales destinados a seducir al comprador.

El escaparate va irremediabilmente ligado al progreso de los materiales directamente involucrados en su proceso de diseño y construcción: el vidrio, el acero y las tecnologías como la iluminación. En la década de 1840, gracias a la aparición de una nueva tecnología que permitía la fabricación de lunas de vidrio de gran tamaño, los almacenes pudieron llevar el arte del escaparatismo a un nivel superior al utilizar sus grandes escaparates como escenarios, algunos de ellos tan teatrales como un espectáculo de Broadway (Morgan, 2011, p. 11). Hasta principios del siglo XIX las tiendas y los escaparates no tienen un aspecto más atrayente. Los escaparates suelen circundar los muros exteriores de los centros comerciales, es un componente indispensable, muestran la personalidad de la tienda y atraen a los clientes. El escaparatismo es un medio publicitario con una comunicación, una narración concreta. En este mensaje, se refuerza la identidad del espacio comercial por esto es

tan importante para las grandes superficies. Introducen así al consumidor, mediante sus funciones de atracción, estímulo y seducción de compra. La iluminación artificial permitió, en términos comerciales, la presencia visual del escaparate las veinticuatro horas al día; en términos proyectuales la posibilidad de crear espacios con luz, y en términos plásticos la manipulación del ambiente de seducción, al desarrollar la personalidad adecuada para cada tipo de producto (Soto, 2002, p. 40). Así pues, la presencia del escaparate en las ciudades se hace presente durante todo el día.

Sin duda los escaparates ayudan a incrementar las ventas, si son atractivos e innovadores. Suponen un recurso primordial de marketing de una gran superficie. Los escaparates se convierten en herramientas publicitarias y ofrece una aproximación de las compras que se pueden hacer dentro de estas. Los escaparates pueden ser cerrados, abiertos por detrás a la tienda o la inexistencia de estos. Morgan (2011, p.46) clasifica los escaparates según su ubicación siendo estos de esquina, inclinados, en arcada, frontales. En los centros comerciales los escaparates suelen ser en la mayoría de los casos cerrados por detrás. Suelen estar a pie de calle, frente al público con lo que el habitáculo, es lo más parecido a una habitación estrecha y rectangular. Este tipo de escaparate, suele estar guiado por el departamento de compras o de marketing para promocionar una tendencia o de un determinado producto. La decoración, debe conseguir captar la atención del consumidor desde un único ángulo, la calle. Suelen ser espacios bastante grandes, con lo que es necesario un despliegue de artículos considerable, la disposición de la decoración es frontal (dirigida a la calle). Para la realización de un escaparate, se tiene en cuenta una serie de consideraciones para preparar

el proyecto final. En el proyecto se define el tipo de escaparate, la forma de agrupar los productos y el tema del escaparate. Toda esta escenografía está apoyada por los accesorios, la iluminación, el color, los maniqués, los gráficos y la señalización. En el montaje de un escaparate, se tienen en cuenta varios niveles: las paredes de madera del escaparate que se suele recubrir con paneles o vinilos que son los que presentan la escenografía, el suelo que suele ser desmontable y se cubre con diferentes tipos de suelos con diferentes acabados fijados encima del suelo original, el falso techo en donde se colgará los elementos decorativos o incluso los maniqués y la puerta de acceso a este espacio para la realización del escaparate.

Los escaparates son herederos de una de las condiciones de la pintura y la tradición renacentista: la convención del encuadre-marco. Como apunta Morgan:

En la década de 1930, en la Quinta avenida de Nueva York, el artista del surrealismo Salvador Dalí desarrolló los primeros escaparates creativos en Estados Unidos: dos escaparates para la tienda Bonwit Teller. El arte en la calle tomó una nueva dimensión cuando presentó sus escaparates, a los que dio el nombre de “Narciso”, pero quizá fue demasiado lejos: sus escandalosos montajes fueron retirados tras recibir algunas quejas. Sin embargo, el fracaso de Dalí no impidió que los artistas en ciernes iniciaran sus carreras como escaparatistas. Andy Warhol empezó en las tiendas de Nueva York cuando aún iba a la universidad; Jasper Johns, James Rosenquist y Robert Rauschenberg trabajaron en este campo en la década de 1950 (Morgan, 2011, p. 14).

En los escaparates se utiliza a veces como recurso el género pictórico denominado bodegón (éste género se consolida en el s. XVII) para la disposición de los productos. Era una forma de pintura en el cual se enfatizaban los efectos ilusionistas. Fue un género que acompañó y comentó la transformación de la sociedad y la cultura al comienzo de la modernidad. El tipo de objetos que se mostraban daban testimonio de los cambios sufridos por las mentalidades, las diferentes manifestaciones de la sensualidad, los intereses culturales y económicos, las escalas de valores y la transformación del modelo en la identidad y en las clases sociales. En los escaparates de complementos este recurso se muestra específicamente, la elección, la distribución y la colocación (en forma piramidal, en cuadrado, en diagonal,...) es extremadamente estética. La manera de distribuir estratégicamente los objetos es heredera directa de este género. Se seleccionan y se distribuyen pocos objetos para dar un aspecto sobrio y elegante. Se expresa el “buen gusto” con la presencia de pocos objetos que armonicen entre sí, se simula un estilo de vida.

De todos estos componentes que conforman un escaparate, la iluminación y el color hace que los escaparates sean más atractivos y llamativos. En cuanto a la iluminación, se suele hacer con luminarias suelen ser de gran calidad. Soto concluye que: “al referirnos a un instrumento de seducción tan complejo como la iluminación es necesario distinguir áreas diferentes de análisis: la terminología asociada al concepto, los medios técnicos disponibles para producirla y sus consecuencias estéticas en la puesta en escena del escaparate” (Soto, 2002, p.98). Este mismo autor, insiste en que la iluminación de un escaparate no sólo se concentra en el alumbrado y en hacerlo visible, sino también se encarga de destacar los productos expuestos en él (*Ibíd.*, p. 99).

Para controlar la luz natural, se usan unos sistemas de iluminación que la regulan automáticamente (Aires, 2010). Para hacer destacar un objeto pequeño, se juega con la potencia y anchura del haz de la bombilla, por último, en un gran escaparate hará falta añadir reflectores a los focos. En cuanto a la utilización del color, este elemento altera el ambiente del escaparate (más grande, más pequeño, frío, cálido, llamativo o discreto), mediante este recurso de bajo coste se puede conseguir un cambio de imagen y de aspecto de un escaparate. El color, está siempre asociado con el impacto psicológico y cultural. El color rojo, se utiliza cuando se quiere seducir a distancia, ya éste tiende a salir de la fachada e inundar el espacio exterior. Con lo que los significados varían, por ejemplo en la India el color rosa tiene un carácter marcadamente masculino y en cambio en nuestra cultura se suele asociar al color azul. Como expone Soto, los colores producen un estímulo inmediato, perdurable y de gran contenido informativo para el observador (Soto, 2002, p.97). No existen combinaciones de color correctas o incorrectas, tienen que estar asociados a la puesta en escena del escaparate. Morgan, propone trabajar con el color a través del uso de los colores complementarios, un color principal y sus dos colores terciarios, la triada (mediante tres colores), los análogos (con un solo color y su gradación) y el monocromático (Morgan, 2011, p. 81). El tema del color, lo ampliaremos al desarrollar el lenguaje visual en el apartado 2.3.2 de la investigación.

A través de todos estos componentes se pueden realizar innumerables representaciones que busquen escandalizar, atraer o provocar una reacción en el consumidor. Algunos escaparates han optado por llamar la atención mediante *performances* en directo o han recurrido a artistas. Mediante los escaparates para Paul Symes, de Forthnum&Manson (citado en Morgan, 2011), se puede

puede contribuir a mejorar un esquema o desbaratarlo completamente, sin necesidad de un gran coste, pero la regla es que deben mantenerse y ajustarse adecuadamente. La gestión estratégica de estos espacios y de donde ubicar los productos de forma seductora para la disposición del cliente se denomina *visual merchandising*. A esta logística Martínez, lo denomina: “el arte de colocar el producto de tal forma que se vendan por sí mismo en las mejores condiciones psicológicas y materiales” (Martínez, 2004, p. 395). El *merchandising*, no sólo actúa en los escaparates sino en el punto de venta interior de los espacios comerciales, mediante expositores, rotulación, degustaciones, banderolas, *display*,... Como apunta Aires (2008), experto en *visual merchandising* algunas marcas han definido sus valores a través de los escaparates. Con lo que el escaparate, es la promesa que tiene el centro comercial es una herramienta de la estrategia y de la animación del punto de venta para presentar la mercancía y sus precios emocionalmente deseables. Martínez (2004), concluye que este elemento con tanta capacidad de persuasión debe de ser renovado con frecuencia, poniendo especial atención a los maniqués, expositores, luz y color.

Una vez familiarizados, con lo que es un escaparate pasamos a centrarnos en el contexto de la moda desde el espacio del escaparate y la confluencia con la identidad. La moda entendida como acelerador del consumo por impulso es un hecho. García, hace una distinción en el modo de gastar dinero, y el consumo que se explica por razones muy diversas: “desde la comodidad, la exhibición personal, el capricho o la emulación”, hasta el “logro de objetivos no triviales y la realización de estas decisiones produce la sensación de un consumo desenfrenado” pero son decisiones que van más allá del ámbito económico, pues remiten “al tipo de vida que la gente quiere llevar”, a una práctica

cultural (García, 2009, p.86). Con lo que el consumo de la moda, puede generar identificarnos con una forma de vida según la ropa que consumimos. Desde el escaparate, comienza esta identificación externa con la moda en los centros comerciales. Los escaparates, señalan a los consumidores como deben concebir el mundo, sus gustos, sus deseos, sus intereses, se expresa una forma de conocer y de sentir. Los escaparates, van mucho más allá de las prendas que exponen en los maniquíes, buscan que nos identifiquemos con la marca, en consecuencia la forma de vida que transmite.

Los escaparates son el primer punto de encuentro de la marca con el cliente, por esto tienen que ser atractivos para convencer a entrar al cliente en la tienda. Se crea por tanto, un foco de atención atractivo, alegre, divertido, distinto a nuestra realidad cotidiana a pie de calle. En consecuencia, el escaparatismo es una forma de promoción visual, es un emisor de mensajes. Los mensajes que recibimos atacan a los sentidos no a la razón. En esta línea de pensamiento Soto expone que:

El escaparate no es un fenómeno aislado o ajeno a su contexto o realidad inmediata, por el contrario, es un elemento con una gran capacidad de transformación urbana. La posibilidad de modelar el paisaje de las ciudades y de comunicar de forma rápida el carácter del barrio, la ciudad o la sociedad a la cual pertenece y hace de la fachada comercial un elemento cada vez más valorado por el urbanismo y por la arquitectura contemporánea (Soto, 2002, p. 102).

Los escaparates de los centros comerciales, suelen estar dirigidos a la venta de ropa y de complementos. Lo importante de las prendas es su contenido simbólico, que están asociados a las connotaciones a las que nos remiten estos objetos. Los escaparates, deben ser informativos, para que se produzca un efecto emocional y que a la vez provoque al espectador a desear. Sin embargo, esta percepción, además de impactar y de seducir al cliente, debe sorprender al cliente hasta el punto de que sea capaz de definir mentalmente todo el conjunto de estímulos propuestos (Soto, 2002, p.104). Estas escenografías, pueden narrar historias como relatos cinematográficos, fragmentos de ciudades, fragmentos de bulevares, de la calle,...reproducen una realidad simulada.

La presencia de los maniqués en estas escenografías refuerza aún más el sentimiento de identificación con la mercancía expuesta. El maniquí no es un objeto inanimado o un figurín inactivo del pasado, es el actor principal del espectáculo en un escaparate, con su aparición humaniza los escaparates, las convierte en escenas que simulan la realidad. Las poses que pueden asumir son diversas, en construcción son más fluidas, naturales y atrevidas, son finalmente más humanas. En su gran mayoría representan a la generación joven, están a la moda y asumen posiciones relajadas. Vigorosos jóvenes, se tornan similares a las personas de carne y hueso, se sientan, se cruzan de piernas, se levantan, bailan,...Las representaciones que llevan a cabo suelen estar relacionadas con actividades del tiempo libre, como pasear, correr, practicar deporte,...Su apariencia es la de cuerpos sanos, de extremidades bien cuidadas y poses en consonancia. ¿Los maniqués crean estereotipos sociales? ¿Dirigen la forma de vestir? Los maniqués insertados en estas escenografías al estar tan humanizados tienen un poder de identificación, sobre todo en el público más joven.



Figura 14. Escaparate de la tienda Desigual en el Paseo de Gracia, de Barcelona.

Recuperado en: <http://blog.desigual.com/es/banana-desigual-windows/>

Los escaparates aparte de seducir, tienen el objetivo de crear un “yo” colectivo, en el que los individuos queden marcados por las tendencias de las modas. El producto por sí mismo ya provoca una serie de estímulos que lo hacen deseable, y su presencia en el escaparate aumenta esta sensación en el cliente (Soto, 2002, p.116). Desde los escaparates de la marca Desigual, en el que el *target* ¹⁹ objetivo está destinado a la población juvenil, muestran mensajes que enlazan con el estilo de vida adolescente. Mostramos como ejemplo en torno a este tema algunos slogan de esta marca, estos son: Real Life (vida real), Magic Stories (historias mágicas), Luxury Feeling (sensación de lujo), Me&You (yo y tú), All Together (todos juntos), Handmade (hecho a mano), Rainbow (arco iris) y la Vida es chula. La marca promueve mediante su ropa un estilo de vida juvenil. Para movilizar a este público adolescente realiza campañas desde los escaparates (bajo un eje central), con el lema *¿Suficiente sexo?*, a través de las redes sociales con el hashtag ²⁰ de #hazloporlamañana junto a un código QR ²¹. Hace que su público adolescente se identifique de inmediato con estos mensajes. Estas dinámicas son las que producen en el adolescente puntos de conexión con esta, así es como comienzan a consumir esta y otras marcas ya sea por su carácter divertido, por el status,...Por otra parte, el medio social en el que viven, con todos sus elementos implícitos, como la publicidad, por ejemplo, influye en las representaciones que se hacen los adolescentes de lo que tienen que consumir, incluso de lo que es ser adolescente (Osuna, 2008, p. 57).

19: Es un anglicismo, que remite al término objetivo al que va destinado un producto o campaña determinada desde la publicidad y en los contextos comerciales.

20. Es un anglicismo, que se define como la “etiqueta”, para señalar un tema de una conversación en la red social Twitter.

21. Es un anglicismo, que significa respuesta rápida y es un dispositivo para almacenar datos sobre un producto o un espacio dirigido al consumidor.



Figura 15. Escaparate de la tienda Desigual en el centro comercial Vialia en Barcelona.

Recuperado en: <http://animacionymarketing.blogspot.com.es/2013/05/escaparate-desigual.html>

La identidad en la etapa adolescente, un tema fundamental el proceso mediante el cual un actor social se reconoce a sí mismo y construye el significado en virtud de un conjunto de atributos culturales determinados. Los adolescentes van adquiriendo en esta fase de su desarrollo lo que Osuna denomina capital propio. Esta autora sugiere que los adolescentes acumulan un: “capital que no es económico, sino también, y prioritariamente, simbólico, formativo y social” (Osuna, 2008, p. 58). Según Pierre Bourdieu (citado en Osuna, 2008, p. 59), existen al menos cuatro tipos de capital: el capital económico (patrimonio, rentas, riquezas), el capital simbólico (prestigio, estatus), capital formativo/cultural (vitae académico, adscripción cultural) y capital social (lazos y relaciones sociales). La comunicación que se produce al mirar un escaparate, es un diálogo cerrado, con tendencia al monólogo, lo que Acaso (2009) denomina como metarrelato visual. Estas escenografías, nos muestran cómo vestir, como estar, como ser, en cambio hay una ausencia de la multiculturalidad a la que pertenecemos. Finalmente, en este paseo visual delante de los escaparates, los espectadores los observan como si estuvieran en un museo. Como señala Jiménez (2002), nuestra vida y nuestra existencia están determinadas estéticamente, seleccionamos nuestros productos a partir de la presencia del producto o de la ropa que vamos a consumir. En consecuencia, se busca gozar del espectáculo, seducir por la puesta en escena, para ser incitados al rito de la compra. El escaparate sigue siendo la cara visible de un espacio comercial, independientemente de su duración en el tiempo, la exhibición del producto. De modo que el escaparate, desempeña un papel protagonista en nuestras ciudades como mecanismo de sugestión sobre el potencial comprador.

Para el desarrollo de este punto, nos vamos a situar en el interior de un centro comercial. Con lo que daremos un paseo, por el consumo de los recorridos en los espacios comerciales. Cuando hablamos de un consumo en los recorridos, nos referimos a las estrategias que el *visual merchandising* (VM) ²² aplica en estos contextos comerciales. Comenzamos con una entrada histórica, el empresario Ariste Bouciacut (1810-1877), propuso un nuevo sistema de establecimiento, en el que se elimina el mostrador y el comprador quedó libre para realizar una compra individual, sin la argumentación del vendedor. Con este sistema se fomenta la “libre” circulación del consumidor, esto es sólo el principio.

Desde el VM exterior mediante argumentos (visuales y gráficos) en la fachada y sus escaparates, logra un objetivo, que el producto, la marca o la empresa sean recordados de manera espontánea por el consumidor. Los principales objetivos de este modelo son impactar al cliente, seducir con el diseño y fidelizar al comprador (Soto, 2002, p.157). El centro comercial resulta atractivo y de fácil acceso para los consumidores. Los consumidores entran a un espacio en donde disfrutarán momentos lúdicos y placenteros. El centro comercial, pretende no sólo que el establecimiento conecte con el público adulto sino también con el más joven, que la acción de la compra adquiera connotaciones positivas. La accesibilidad y la entrada son factores muy importantes para la captación de clientes. Se pretende una accesibilidad doble: física (la sensación que el paso al establecimiento es fácil) y psicológica (una puerta de cristal nos invita a entrar dentro).

22. Para referirnos al término *Visual Merchandising*, vamos a utilizar su acrónimo VM.

Aparte de la entrada, el parking es el primer contacto que tenemos con el recinto, es una superficie aprovechada al máximo y de forma racional. Desde el parking, el acceso al centro comercial se realiza mediante ascensores. Una vez dentro, nos encontramos la presencia de determinados focos de atención en su interior y su doble especialización en con áreas de socio y consumo. Dávila, incide en el peso que tiene el centro comercial si sólo nos remitimos a su distribución:

Los términos de su configuración y relaciones de espacios, los recursos, el clima y su forma como asentamiento de distintas manifestaciones de la vida humana, cobren una dimensión mítica. Los límites y su extensión, se demarcan mediante mecanismos de dilatación que los propagan, lo extienden e inclusive lo difieren en términos de su capacidad de impacto. Su figura no sólo se convierte en presencia cercana y efectiva de una ahora, sino en huella y señal. Mediante su acción, el Mall tiende a extenderse a ocupar lugares y tiempos que no se limitan a su pura presencia física concreta. Su propagación se efectúa en la experiencia que engendra- como lugar único en donde hay de “todo”- y así cubre superficies que se desplazan con los millones de personas que lo visitan (Dávila, 2005, p.143).

En la configuración de estos centros comerciales encontramos una gran variedad de propuestas, en restaurantes, tiendas de todo tipo, multicines, hipermercados, áreas de paseo, discotecas, el ocio añade un plus en estos espacios. Para explicar los recorridos en estos centros comerciales, nos vamos a situar dentro del espacio del supermercado para poder explicar las estrategias del VM en estos espacios anexos. El VM interior, en este espacio se intensifica por la posibilidad de

autoservicio que se da al cliente, ya que sustituye al vendedor. Ante este espacio repleto de mercancías tenemos lo que actualmente se denomina mediante teorías sociales “el nuevo consumidor”, desde un enfoque en que los consumidores son sujetos activos, estos temas los trata Callejo (1995), Edwards (2000) entre otros. En esta línea de pensamiento, Alonso concluye que el nuevo consumidor se concibe: “al presentar la idea de un consumidor socializado- pero no robotizado- que elige en espacios de decisión limitados pero existentes, nos encontramos con una mezcla realista de manipulación y libertad de compra, de impulso y de reflexión, de comportamientos condicionados y uso social de los objetos y símbolos de la sociedad de consumo” (Alonso, 2006, p.99). Por lo que tenemos, actualmente un consumidor que busca la personalización en sus compras a través de nuevos productos y nuevas experiencias que le aporten un nuevo valor a su vida. Aun existiendo este consumidor conectado, hay una tendencia a la compra por impulso en la mayoría de las ocasiones. Con lo que podemos distinguir, en compras racionales o previstas y por impulso.

Dentro de las compras por impulso son lo que llamamos “tentaciones” presentadas por el establecimiento. La reina del VM interior es la compra por impulso, a través de diferentes estrategias se produce esta compra. Tenemos que tener en cuenta que el 55% de las compras son impulsivas. Si tenemos en cuenta los datos que arroja Martínez (2004), para el sector del consumo, el 78 % de las compras que se realizan son imprevistas (64% imprevista la marca, no el producto, y el 14% imprevista la marca y el producto).

El VM, tiene dos objetivos: facilitar la venta impulsiva (unida casi siempre a los productos del margen alto de los lineales)²³ y establecer un flujo de circulación atractivo y cómodo que despierte los deseos de compra durante todo el recorrido de la compra habitual. El campo de acción es muy amplio, para que incidan sobre los consumidores. Como estrategias que provoquen que el cliente recorra todo el establecimiento con el itinerario marcado; mediante esta estrategia al consumidor “le asaltarán” productos a su paso. Para conseguir esto se tienen en cuenta varios factores en el espacio comercial (Palomares, 2004):

- Aprovechar el movimiento natural de los clientes, ya que los consumidores tienen tendencia a circular realizando un giro contrario a las agujas del reloj, la entrada siempre estará en la parte derecha. Se incentivan las zonas frías (que hemos señalado en la figura 16), por el movimiento de los consumidores la parte del triángulo abajo-izquierda del establecimiento. Esta es una zona de poca circulación natural, con lo que se colocan en estos espacios para los consumidores artículos de compra necesaria (productos de primera necesidad, leche, huevos,...).

23. Este término, designa la medida longitudinal del espacio en donde se presentan productos de venta en régimen de autoservicio en los contextos comerciales. Los muebles que complementan a los lineales suelen ser: góndolas, expositores, mostradores, vitrinas y cámaras frigoríficas.

- Se aprovechan al máximo los “puntos calientes” son los que tiene mayor afluencia de clientes, por lo tanto las zonas de mayor oportunidad de venta. Estos puntos son principales, es en donde se disponen productos de compra por impulso. Estos puntos pueden ser naturales (de paso), o estar en la proximidad a las cajas, el cruce de pasillos, en torno a las secciones donde hay que esperar o provocados mediante técnicas de implantación antes mencionadas.

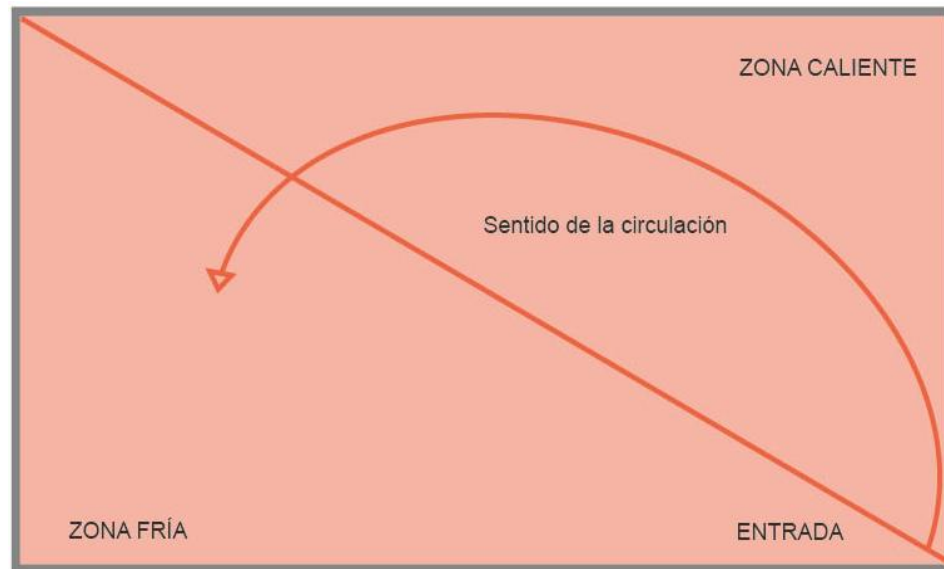


Figura 16. Esquema de los recorridos en los espacios comerciales
De elaboración propia.

- Otra estrategia, es optimizar la circulación y el tiempo de permanencia. Se incentiva la fácil circulación, para disminuir las aglomeraciones y retrocesos. Para esto las herramientas que se utilizan son la música ambiental (más acelerada o más lenta según la afluencia de público) y la iluminación. Una iluminación cálida y una música relajada incrementan el tiempo de permanencia y por lo tanto las compras.
- El surtido y su distribución en los lineales. Es fundamental mostrar el surtido de los productos de forma eficiente para que la seducción del consumidor aumente. El surtido es el conjunto de referencias y artículos que existen en el establecimiento. La elección del surtido va a determinar la aptitud del establecimiento.

En el espacio comercial se debe disponer de un surtido ancho y profundo (variedad y cantidad de los productos). La ubicación de los productos en un lineal se realiza por familias y dentro de cada familia hay que elegir el criterio más racional y atrayente (por colores, por temáticas, por la forma del envase,...). Para la implantación de los productos se puede realizar en una disposición horizontal o vertical. Casi siempre se recurre, a una distribución de los productos en vertical. Esta estrategia de colocación, da una apariencia más ordenada, proporciona una visión de un mayor número de productos ya que nuestro ojo se desplaza más fácilmente de izquierda a derecha que de arriba abajo (Palomares, 2004). Pasamos a analizar el lineal, la zona de estantería que más vende es la del centro, si atendemos a la verticalidad el nivel más atractivo es el situado a la altura de nuestros ojos y el más accesible se encuentra a un metro del suelo. Otra estrategia en los lineales, es subir un

un producto de nivel para aumentar más sus ventas y al revés. Cuando un producto aumenta de espacio en un lineal, al ser más visible sus ventas suben hasta el punto de la saturación. En este esquema, presentamos las zonas de más venta (zona cálida) y las de menor venta (zona fría) con respecto a nuestra visión. Esta relación, se establece en consonancia con las estaturas de consumidores estándar. Es decir, este lineal está adaptado para un hombre con un promedio de altura de 1.73m, una mujer con un promedio de altura de 1.65m y un niño de una edad comprendida entre los cinco a los diez años.

VISIÓN FRONTAL DE UN COMPRADOR ANTE UN LINEAL	
1	Zona fría. Por encima de la altura de los ojos
2	Zona cálida. A la altura de los ojos
3	Zona cálida. A la altura de la mano
4	Zona niños. A la altura de los niños
5	Zona fría. A ras del suelo

Tabla11. Las zonas frías y calientes estipuladas en un lineal. De elaboración propia.

De modo que el objetivo es tender a presentar los productos de forma sugerente, por diversos medios: mediante la comunicación escrita, con la publicidad por altavoz,...La megafonía es una de las estrategias que más actúan sobre el consumidor. Se ofrece a los clientes una programación con música espacial para los establecimientos comerciales, consejos a los consumidores y anuncios (Keller, 2003). En este recorrido, no sólo se consumen productos, sino también suele haber una zona de confección (ropa de marca propia del espacio comercial), que está reforzada por la utilización de maniqués y raíles led de luz artificial. La iluminación ambiente suele ser cenital e indirecta. El visitante tiene una vivencia irreal mediante esta iluminación del paso de las horas y del ritmo del día. La utilización del color también es primordial en estos contextos (los colores fríos se suelen utilizar para la zona de limpieza, el rojo o el amarillo se utilizan para alimentación). La última tendencia es utilizar el color negro, como signo de zonas especializadas en un producto concreto, son las llamadas tiendas *gourmet*. Los olores, son también un reclamo hacia el consumidor, un ejemplo de esto son las promociones especiales que se hacen en estos espacios, como ejemplo durante la época estival suelen hacer degustaciones de productos de barbacoa. Con lo que el olor a comida recién hecha se transforma en una venta segura.

Nuestros cinco sentidos quedan incentivados, estamos en predisposición de compra, ésta se ve reforzada mediante acciones que se relacionan con promociones especiales. Las acciones más comunes se suelen hacer a través de la publicidad en el punto de venta (P.L.V), los rótulos, los carteles, las ambientaciones, los decorados,...crean un ambiente festivo ficticio pero creíble para el consumidor. En las animaciones en el punto de venta podemos mencionar las degustaciones, los

sorteos, las fiestas, los maratones, o demás actos lúdicos que se generan en el establecimiento. El espacio queda convertido en espectáculo en donde todo puede pasar y en dónde nada es cierto. Este hecho nos hará advertir que también somos consumidores de la cartelería y de la publicidad que se promociona desde esta estrategia de marketing. Con un consumidor cada vez más informado, selectivo y con una mayor posibilidad de elección por la amplitud de ofertas, hace que las marcas desarrollen acciones que generen una relación y un impacto visual directos sobre estos. La publicidad no convencional, se basa en un conjunto de mensajes que construyen la imagen de marca en la medida que se desarrollan acciones en torno a ella.

Para comprender la dimensión del PLV, vamos a hacer una aproximación al ámbito del marketing. Santesmases, define el marketing como un “modo de concebir y ejecutar la relación de intercambio, con la finalidad de que sea satisfactoria para las partes que intervienen y a la sociedad, mediante el desarrollo, valoración distribución y promoción, por una de las partes, de los bienes, servicios o ideas que la otra parte necesita” (Santesmases, 2007, p.68). Con lo que el marketing es una disciplina orientada a la identificación y satisfacción de los deseos y necesidades de los deseos y las necesidades de los consumidores. Estos deseos los genera el marketing, a través de diversas herramientas para calar en la mente del consumidor. El marketing alcanzó su mayor auge durante los años 60, esta disciplina en sus orígenes no tenía en cuenta a los clientes. Los estudios de Tellis, apuntan que en épocas posteriores se desarrollan estrategias en torno a los productos (Tellis, 2002, p.140). En la década de los 90, ante tanta competencia el mercado se diferenciaba mediante el marketing de segmentos (*Ibíd.*, 2002, p.140), a través de ofertas y estrategias teniendo en cuenta los

hábitos, el poder adquisitivo, necesidades,...). En el nuevo milenio, se tiende a desarrollar un micromarketing, en el que se tiene en cuenta el consumidor individual, creando productos especializados para segmentos de población.

Graphispack Asociación (Asociación Española de Suministradores para la Industria Gráfica, Embalaje y PLV.), define el PLV como una: “técnica del marketing, cuyo objetivo es llamar la atención sobre los detalles o características del producto que otorgan valor añadido al mismo sobre el resto de productos promocionados en el sitio en el que se puede comprar”. En cuanto a Mahave, afirma que a pesar de ser en el punto de venta donde el consumidor toma la mayor parte de decisiones de compra, el PLV continúa siendo la gran desconocida aunque la venta impersonal, las grandes superficies comerciales y la alta competencia por la gran variedad de productos, han proliferado el uso de la misma (Mahave, 2003, p.10).

La PLV, vista desde la perspectiva del neuromarketing nos permitirá entender cómo incide en la psicología (subconsciente) de los consumidores este tipo de acciones, por esto la mayoría de las decisiones de compra se realizan en el punto de venta. Sobre este tema Pablo Badía (2008), en su artículo “El punto de venta en la mira”, afirma que se da un “*gap*” de unos segundos en el que el individuo sólo tiene en cuenta sus sentidos e intuición. En este punto, es cuando la publicidad en el punto de venta tiene que ser concluyente. Con lo que se incorporan la acción directa a los sentidos en el punto de venta buscando la compra de los de los clientes a través de sus estímulos (a través de los cinco sentidos). Durante el proceso de compra podemos distinguir dos aspectos que deben definir una estrategia en el punto de venta: la utilitarista y la hedonista. En el que el primero atañe al

comportamiento racional de compra, con lo que se asocia a bienes de primera necesidad. En cuanto al segundo, se incide en la parte subjetiva de la compra unido al potencial de placer, en la experiencia de comprar. En consecuencia, la PLV debe tener en cuenta ambos aspectos para crear una labor informativa y la persuasiva en la que se produzca una experiencia de compra desde el hedonismo y la sensación de placer. Como señala Alonso: “se asiste a la emergencia irresistible del hedonismo como valor fundamental y la primacía del concepto de narcisismo, vista cada vez cómo la acumulación de pequeños placeres de los que hay que gozar. La emoción y la sensualidad tienden a prevalecer sobre la racionalidad” (Alonso, 2006, p. 87).

Con lo que podríamos decir que la PLV, es un “gestor de experiencias” mediante elementos materiales tangibles e intangibles, para generar estímulos y necesidad de comprar en el consumidor mediante la sensación de placer. Braidot, afirma que el Neuromarketing nos habla desde algunos factores que influyen para que la PLV sea más atractiva, para que el “ambiente del producto” sea más influyente en el momento de la compra. Estos factores ambientales son la música, los colores, la arquitectura, el diseño, la ubicación espacial, la temperatura, el olor y el orden (Braidot, 2005, p.610). Este autor, añade que la ubicación de la PLV, junto con todos sus elementos debe estar minuciosamente estudiada para impactar la percepción visual del consumidor para atraer su atención. La publicidad en el punto de venta es principal ya que el Neuromarketing afirma que dos tercios de los estímulos llegan al cerebro a través del sistema visual (*Íbid*, 2005, p.609). Así pues la PLV, y sus acciones en el punto de venta, tienen el objetivo de dotar a la compra de necesidad una sensación de placer. Braidot, afirma en su libro “Neuromarketing: Neuroeconomía y negocios”,

desde el punto de vista psicológico, este tipo de compras satisface los deseos ubicados en los estratos altos de la pirámide de Maslow ²⁴ y están asociados a pensamientos “metaconscientes”. Expone que es por esto que: “la creatividad aplicada a los escenarios del punto de venta hacen que el principio de placer domine sobre el de la realidad” (Braidot, 2005, p.613). En consecuencia, la mayoría de las compras en los centros comerciales tiene un carácter impulsivo. Esta experiencia positiva, en el momento de compra genera en el consumidor una fidelización inmediata, por los estímulos recibidos y queda retenida en su memoria emocional. Con todo ello, no sólo se consigue reforzar el posicionamiento de la marca, sino que esa consistencia en el mensaje puede recurrir de forma favorable en la confianza que el consumidor deposita en la misma (Delgado y Navarro, 2007). En este sentido, la comunicación realizada en el establecimiento constituye una herramienta poderosa en el refuerzo de dicha imagen (Keller, 2003), especialmente en el casos del distribuidor para el que esta herramienta es sin duda una de las vías más efectivas para persuadir y establecer un contacto duradero con el consumidor.

El consumismo verificado en los centros comerciales, se relaciona por tanto con la adquisición de símbolos, de status social, sostienen la identidad personal, entregan significados y estilos de vida en cuanto al consumidor. Por lo que, el acto de consumir es diametralmente afectivo, emocional en la que la guía es el deseo mediante las acciones de sugestión que se producen en el centro comercial.

24. La pirámide de Maslow, es una teoría psicológica propuesta y publicada por Abraham Maslow en 1943. Este autor formula una jerarquía de necesidades humanas conforme a sus necesidades, las más básicas situadas en la parte inferior y los deseos más elevados se sitúan en la parte superior de la pirámide. Esta teoría se ha aplicado al marketing y a la publicidad.

Como hemos ido desplegando a lo largo de esta narración las herramientas de sugestión de los centros comerciales son: la arquitectura (publicidad exterior y presencia física monumental), el escaparatismo (que actúa desde la calle como una llamada de atención), la atmósfera (el espacio interior del centro comercial, seguro, limpio, ordenado y colmado de significados), la presentación de los productos (mediante sus color, familias, temáticas,...) y por último la PLV (que incentiva todo el proceso de compra mediante acciones). Los mecanismos de seducción los presentamos en el siguiente esquema.

VISUAL MERCHANDISING
Arquitectura (presencia)
Escaparatismo (invitación a entrar)
Atmósfera (interior para un proceso de compra satisfactorio)
Presentación (mediante estrategias del VM)
P.L.V (Publicidad en el punto de venta)

Tabla 12. Visual Merchandising .Fuente de Palomares (2004, p.24)

Tras esta exposición de estrategias que suceden en el centro comercial, debemos pensar que nuestras decisiones de compra no siempre están basadas sobre criterios racionales. Por lo que, debemos reflexionar en nuestro acto de compra, por qué compramos ciertos productos y no otros. Así pues, una opción ante esta manipulación visual y espacial estratégica es mantenernos informados y ser conscientes de nuestras decisiones de compra en estos espacios comerciales de forma individual, en familia o con amigos. Por lo tanto, ante estos factores emocionales y cognitivos en nuestras compras tenemos que ser conscientes de nuestras emociones y de nuestros sentidos que son los que secuestran nuestra razón. Como señala Alonso, en cuanto a la reflexión de nuestro consumo:

Una sociedad que no reflexiona sobre sus formas de consumir está abocada a perder el control de lo que, de positivo y negativo, hay en ella para la construcción y la deconstrucción de redes y vínculos equitativos de socialidad en (y entre) los grupos sociales. Una sociedad sin consumo es imposible, pero una sociedad centrada sólo en el consumo mercantil corre el peligro de convertirse en un simulacro, de degradar y desgastar sus formas de solidaridad hasta convertirse en un simple agregado de egoísmos excluyentes (Alonso, 2006, p. 80).

Esto a nivel individual y en cuanto a nuestro entorno con la ciudad, los centros comerciales contribuyen en gran medida el mantenimiento de fragmentación del tejido social urbano y comercial. Restan al espacio público con su presencia y promueven la formación de una identidad de consumidor y excluye la identidad de ciudadanos como parte principal de su ciudad.

2.2.2 Protagonistas de estos escenarios para el consumo. Los adolescentes.

En este apartado desarrollaremos, la importancia que da los centros comerciales al sector de población juvenil, mediante el consumo de moda (en concreto las marcas) y a través de la publicidad. La moda es un hecho social total ya que incide en todas las dimensiones del ser humano. Influyen en esta, factores fisiológicos, culturales, sociales, personales, psicológicos, racionales y emocionales. Los patrones de compra, de los adolescentes corresponden a la necesidad de acumular, aparte de la búsqueda de la experiencia y el momento de expresión de la propia personalidad. El sociólogo Veblen (1857-1929) definió la moda como “mentira social” precisamente por su carácter ostentoso y estético del consumo y del ocio típicamente urbano. La moda para los autores Solomon y Rabolt, puede entenderse como “un código” o un “lenguaje” que permite descifrar significados, los cuales varían de acuerdo al contexto (Solomon y Rabolt, 2004, p.4). Estos autores indican que la: “moda se refiere a un estilo que se ha aceptado por un grupo grande de personas en un momento dado” (*Ibíd*, 2004, p.6). Con lo que, la moda depende del contexto y establece unos códigos que son aceptados por un grupo concreto al que va dirigido.

Sobre el poder de identificación de la moda, Lipovetsky afirma que: “el mimetismo de la moda tiene de particular que funciona a diferentes niveles, desde el conformismo más estricto a la aceptación más o menos fiel; del seguimiento fiel a la acomodación más reflexionada” (Lipovetsky, 1990, p.46). Este mismo autor, señala que la moda es un sistema de regulación y de presión sociales. Sus cambios presentan un carácter apremiante, se acompañan del “deber” de adopción y asimilación, se impone más o menos obligatoriamente a un medio social determinado; tal es el “despotismo” de la

moda tan frecuentemente denunciado a través de los siglos (Lipovetsky, 1990, p.42). La moda consigue ser aceptada y asimilada con facilidad. En relación a la asimilación de la moda, muchos jóvenes demuestran un nivel de involucramiento alto, por lo que invierten mucho tiempo y dinero en la compra de los estilos más recientes (Solomon y Rabot, 2004).

El proceso de la compra de ropa, es fundamental para los adolescentes en cuanto a la pertenencia al grupo de referencia, este hecho puede llegar a influir de forma activa en sus decisiones de consumo. Entre los grupos de referencia, de los adolescentes pueden ser los amigos (los más influyentes), los cantantes, los deportistas,... (*Ibíd*, 2004). La decisión de compra en los adolescentes está fuertemente influenciado por las opiniones y comportamientos de los amigos (*Ibíd*, 2004). El vestuario, está íntimamente ligada en los adolescentes con la creación y la comunicación de identidad (Chattalas y Harper, 2007). Es un segmento social indeciso, cambiante y en constante movimiento. Por este carácter inconstante, los adolescentes necesitan la aceptación de un grupo o categoría social, de esta forma desarrollan su personalidad. Ante este hecho, hay grupos que pertenecen a esta generación que se sienten excluidos por comprar una ropa que no es de marca, esto genera el rechazo de su identidad ante el grupo, por no tener ciertos objetos y hacer determinadas acciones. La juventud, está sometida a la hegemonía de las marcas, a sus llamadas de atención. El consumidor adolescente, necesita gastar para provocar admiración o reconocimiento, estos a su vez dependen de la opinión ajena para sentirse seguros. Por lo que los consumidores adolescentes, en muchas ocasiones escogen un producto porque sienten que su “personalidad” se ajusta a la de ellos (*Ibíd*, 2004, p.3). La madurez del comportamiento adolescente, pasa por la

manifestación de someterse a un grupo, del que interiorizan en su personalidad ciertas conductas. Por lo que, el objeto de consumo, pierde su sentido individual para alcanzar su significado social junto al grupo. En la que el grupo, encuentra su patria en las marcas de prestigio universal, se distinguen con sus ropas y todo lo que usan (Brea, 2000). Los adolescentes, tienden a la compra de bajo presupuesto y en cantidad, en determinadas tiendas de los centros comerciales. En este proceso de producción flexible, se produce unas implicaciones en el comportamiento socioeconómico, y es considerado desde la sociología de la moda como acelerador del consumo por impulso (García, 2009). La moda rápida es entendida por Martínez (2007) como “el flexible proceso de producción y distribución”. Esta moda rápidamente consumida, bajo precios baratos, es lo que hace que los adolescentes queden seducidos por ciertas marcas. Esta producción masiva y barata, propiciada por el desarrollo tecnológico actual es un factor estudiado por (Lannelonge, 2008). En un sector como la moda donde la tendencia es efímera, y en un panorama de crisis económica, se explica que el consumidor prefiera la cantidad a la calidad (Ortiz, 2009). En cuanto a este valor de las marcas ya sea por su posicionamiento, por su calidad o por su precio, estas son las mejores aliadas de los adolescentes. Como recuerda Keller (2009), el valor que las marcas dan a las organizaciones, se mide por los efectos beneficiosos que resultan del proceso de marketing de un producto o servicio atribuidos a su marca.

En el ámbito español, Brujó (citado en Díaz, 2007) sostiene que el crecimiento de las marcas es imparable precisamente debido a una adecuada gestión de sus comunicaciones: “es fundamental para una marca que su estrategia se refleje en cada punto de contacto con el consumidor”. El logro

de la experiencia integral de la marca, tienen como consecuencia mejorar las ventas y construir una reputación. La tienda supone una extensión de la marca, por esto debe reflejar sus valores y posicionamiento y cumplir las expectativas del consumidor. Las marcas líderes, lo son en parte por las experiencias que ofrecen: “no sólo por su nombre atractivo y su imagen cuidada” (Healey, 2009). Surge una necesidad, en los jóvenes de convertirse en consumidores permanentes de una marca de una etiqueta o de una firma. El fetichismo de las marcas, se despliega en el acto de compra en una escenografía en la que no puede faltar nada, se necesita en exceso que sorprenda y este es lo que conecta directamente con la generación más joven. La marca no sólo remite al producto, es también un objeto cultural, el símbolo que resume el estilo de ser o de sentir, una determinada postura frente al mundo. Teniendo en cuenta, que a los adolescentes les gustan las marcas que son diseñadas específicamente para ellos (Lee y Consenza, 2002, p.403). Por lo tanto, la representación icónica de la marca se percibe como símbolo (Caro, 1994). En esta misma línea, el manifiesto “*No logo*” de Naomi Klein expuso a la opinión pública el poder de las marcas y su influencia y las injusticias que generaban en el entorno socioeconómico. Esta autora, afirma que:

Ahora las grandes marcas han aprendido que las ganancias que ofrece la ropa de marca no sólo emanan de su compra, sino también de que la gente vea el logo de la empresa en las personas “adecuadas” (Klein, 2001, p.105).

La cualidad de las firmas de moda basan su diferencia, en categorías que pueden ser “tendencia, calidad o marca” (Díaz, 2007). La cualidad de “tendencia” permite a las marcas establecer precios

altos en temporada y bajos en rebajas. La cualidad “calidad” fija precios más estables para mantener exclusividad, con unas rebajas restringidas y por último la cualidad “marca” se resiste a hacer rebajas por que dañaría su reputación de la marca. Para incentivar, las marcas en el espacio comercial utilizan todas las estrategias posibles. Pero hay que destacar el papel central que ejercen las empresas comerciales, porque son quienes proveen los productos, elaboran su publicidad siempre presentando adecuados escenarios de imitación a la vida real, exhiben los productos de forma estratégica,... (Osuna, 2008, p.159). Por esto, las marcas se tienen que activar, necesitan conectar con el consumidor, ofrecerles lo que están buscando: “se deben adecuar al producto e imagen de la marca y crear un ambiente agradable para el cliente” (Díaz, 2007). En esta línea de pensamiento, esta autora señala que a estas actividades generales se unen las específicas en el sector de la moda: el evento especial, la pasarela, los concursos,... Como expone Osuna: “hoy en día, en la sociedad de consumo, donde encontramos tanta información similar, no interesa hablar del producto en sí, sino sobresalir entre la competencia a través de una exitosa campaña para conformar la “identidad de marca” (*Ibíd*, 2008, 239). Un ejemplo de estas estrategias, la encontramos en la marca de H&M, patrocinadora oficial durante seis años del Festival de Coachella (en California). De este modo, la música y la moda se unen, con esta excusa presentan una colección especial (masculina y femenina) dedicada exclusivamente a este festival, denominado *Loves Coachella*. Esta estrategia, tuvo gran aceptación por el precio asequible de su ropa. Imponen de alguna manera una tendencia veraniega, para presentarse en este festival concreto. Así pues, Coachella se convierte en una filosofía, en una manera de vestir y de vivir la vida.



Figura 17. Estrategia publicitaria. Recuperado en: http://www2.hm.com/es_es/index.html

El *Marketing experiencial* se impone, Schimtt (2006), afirma que las decisiones de compra no son racionales sino productos de experiencias. Según el comportamiento de los consumidores donde participan variables económicas y sociológicas, se pueden establecer siete tipos distintos, como describe Del Olmo (2008):

- Pioneros (buscan distinción social respecto de quienes han adoptado sus propuestas).
- Innovadores (son los que hacen moda pues buscan prendas exclusivas e incluso el diseñan sus propias prendas).
- Seguidores (aceptan la moda algún tiempo después de su lanzamiento, por inseguridad o poca capacidad económica).
- Dependientes de moda (adaptan la moda a su necesidad, aunque compran de todo sin ofertas).
- Pasivos (no valoran el alcance de la moda, y engloban en ella todo lo que les promueven).
- Masivos (aceptan el producto cuando ha alcanzado la fase de máxima popularidad aunque el precio sea alto).
- Rezagados (compran la prenda cuando resulta accesible, destinada a desaparecer).

Esta clasificación, lleva a la reflexión de que el comportamiento de compra está condicionado por el estilo de vida que se busca al comprar. Los adolescentes, recorren cada una de estas características como consumidor, su actitud en el acto de comprar es variable, son escurridizos. Por esto las marcas, intentan mediante todas las estrategias posibles captar su atención, la publicidad es una de

ellas. La publicidad, es una forma de comunicación no personal de ideas o productos pagados a través de los principales medios (Díaz, 2007), estimula y posiciona la marca en la mente del consumidor. Su objetivo es dar personalidad a la marca, haciendo que esta sea reconocible con unos valores. Podemos considerar que la publicidad tiene como función, por un lado, transmitir e imponer opiniones, valores y creencias y, por otro, ser un instrumento del marketing con un fin comercial y económico para el logro del consumo masivo (Osuna, 2008, p.105). El propósito del anuncio es vender la marca por sí misma, de manera que el lector asocia la marca con un universo de *glamour* y lujo y es motivado a buscar esa marca cuando entra en una tienda. Uno de los aspectos más destacables, es que los consumidores pasan a ser co-creadores y difusores de estos contenidos de marca a través de la publicidad.

En el caso de los contenidos publicitarios, esta situación está dando como resultado un nuevo modelo publicitario en el que los mensajes están siendo sustituidos por "contextos de comunicación" en torno a las marcas con los que atraer e interesar a un nuevo tipo de consumidor más crítico y formado en apariencia en medios y contenidos que participan de forma interactiva en estos procesos de comunicación de las marcas. La gestión de este nuevo tipo de situaciones, supondrá un auténtico reto para las marcas a muy corto plazo. Por otra parte, implica una mayor atención a las demandas y necesidades de los consumidores y repercutirá en un mayor compromiso por parte de las marcas apoyándose en la publicidad atendiendo a los estilos de vida de los consumidores. A través de la publicidad, la ropa es una categoría en la cual, con frecuencia en lugar de existir una etapa clara de reconocimiento intrínseco de la necesidad, se presenta la compra de una prenda por exposición a

estímulos como pueden ser el producto o un estímulo emocional (Solomon y Rabolt, 2004). La cultura de “lo juvenil”, impera a través de la publicidad en los espacios comerciales. Desde la publicidad, se intenta generar en el sector juvenil una identificación con la presencia de personas famosas en anuncios de marcas conocidas (nike, adidas, forever 21,...). En esta línea de pensamiento, las marcas comerciales, consiguen más ventas cuando la audiencia se identifica con el personaje famoso o busca en sus productos las cualidades del mismo (Osuna, 2008, p.178). Los adolescentes, no sólo consumen productos sino que se identifican con ellos, ven en estos un reflejo de lo que son o lo que quieren llegar a ser. Conde y Callejo, añaden que:

Lo joven no sólo “vende”, sino que se erige un argumento máximo de persuasión y calificativo que añade vigencia, actualidad, novedad, flexibilidad, vigor, empuje, prestigio en suma. Y un sinfín más de abstracciones implícitas que han hecho concluir a más de un especialista en publicidad cómo el hecho de inclinarse por éstos y no por otros productos no está muy lejos del afán de comprar ilusiones, para quienes ya dejaron atrás su etapa juvenil (Conde y Callejo, 1994, p.9).

De modo que el acto de compra para la juventud, supone y se traduce como una nueva forma de vida y movimiento en su propio universo social. La juventud no sólo encuentran en los centros comerciales mercancías y bienes simbólicos en realidad lo que se genera es un depósito de objetos y discursos rápidos listos para llevar. La máquina del consumo acoge a cualquier visitante, aunque tienen preferencia por los adolescentes. Este sector con sus movimientos en el espacio comercial,

improvisan usos del espacio no previstos. Los adolescentes adoptan múltiples personalidades, su identidad como estudiante, como deportista, como miembro de un grupo de rock,...En la generación actual lo importante es formar grupos sociales, esta nueva dimensión se da por la utilización que hacen los adolescentes de los “nuevos” medios de comunicación. Para los adolescentes lo importante es “estar conectado” y “vivir nuevas experiencias”. El deseo de lo nuevo de lo “último” es inagotable para la juventud, ya no sólo coleccionan objetos coleccionan los actos que conlleva la adquisición de estos objetos, se coleccionan actos de compra-venta. Los objetos se vuelven volátiles, inestables, los objetos son transitorios, caducos, cambiantes. La circulación de mercancías se acelera, las mercancías deben ser nuevas, deben regirse por el estilo de las tendencias actuales deben estar en las calles y con los tiempos aunque sólo sea en apariencia. Mayoritariamente expresan que los productos que no usan son acumulados en el armario. Esta acumulación de un bien simbólico no usado, pero sí guardado, está ligado a la acumulación de un capital no gastado. Pueden ser indicadores de historias de vida de cada uno de los miembros de los diferentes grupos, pero esto sería tema de futuras investigaciones (Osuna, 2008, p. 181). La cultura del consumo, les exige comprar, condena todo lo que vende al desuso inmediato los objetos, las acciones envejecen ante un simple parpadeo, para ser reemplazadas por otra mercancía o acción de vida fugaz.

Los adolescentes encuentran en el centro comercial un ambiente lúdico, festivo, intenso y brillante es su nueva estética urbana. En estos espacios se genera la atracción de este sector de la población para congregarlos. Para ellos comprar no es una obligación, es una actividad gratificante, en donde

se esparcen, aquí se alejan de su cotidianidad. Estos espacios tienen una gran variedad de experiencias, de alimentación, de tiendas y entretenimiento, este escenario es clave para que un consumidor adolescente se sienta motivado a pasar su tiempo en un centro comercial. Los adolescentes, van a los centros comerciales, además de ir a comprar ropa, a “pasar el rato” con su grupo de amigos, al cine, a comer y a la zona de juegos. Hall, reveló que los centros comerciales, además de un ambiente de compra para los adolescentes, son también espacios donde el entretenimiento cada vez cobra mayor relevancia, siendo uno de los lugares preferidos por los adolescentes (Hall, 2009).

Estos nuevos espacios comerciales inciden en los cambios de comportamientos usuales de los fines de semana, se sustituye el parque, el teatro o el cine por el centro comercial y por la acción lúdica de ir de compras. El acudir a estos espacios no tiene como única finalidad la compra, sino que también pueden quedar con los amigos, comerse un helado, probarse vestidos, zapatillas, ir al cine,...ver la moda que se lleva, tomar las degustaciones que les ofrezcan,...Se trata de transitar, de vagabundear de ver las más tiendas posibles, de estar a la “última” en todo en ropa, en videojuegos, en telefonía,...El recorrido por lo tanto que se genera es fragmentario, multidireccional y discontinuo. Comprar se convierte en una aventura, en una fiesta continua, en la que está prohibido aburrirse.

2.2.3 El simulacro en la sociedad de consumo.

Nuestra realidad contemporánea ha recibido diferentes denominaciones: la era del consumo, la sociedad de la información, la sociedad posindustrial o la sociedad posmoderna. En la época postmoderna, se ha detectado cambios culturales sustanciales referidos al plano social y urbanístico. Se produce la privatización del espacio público en las ciudades. Este espacio público, se reemplaza por estructuras dinámicas económicas que ofrecen seguridad y diversión, los centros comerciales. En este sentido, Debord expone que:

Es evidente que la sociedad capitalista ha erigido una técnica especial para elaborar la base concreta para su dominio y expansión, que no es otra que la construcción de su propio territorio. El urbanismo es la conquista del entorno natural y humano por parte de un capitalismo que, al desarrollarse según la lógica de la dominación absoluta, reconstruye la totalidad del espacio como su propio decorado (Debord, 2008, pp. 144-145).

El consumo se articula en estos espacios, como un modo de diferenciación social de estatus, exclusividad y de integración social. El aumento de la diversificación de la subjetividad social ha venido a encontrar, como expone Alonso: “una estandarización de las formas de vida en tanto que consumo” (Alonso, 1995). Por lo que, el consumo está ligado íntimamente a una fase específica del capitalismo cuando se convierte en el eje ideológico, el eje económico y el eje reproductor de la sociedad (Osuna, 2008, p. 15). El consumismo es por tanto, un sistema que asegura el orden de los signos y la integración con el grupo, en el que se estipula un sistema de valores ideológicos y de

comunicación. Esta sociedad de consumo, es la sociedad del aprendizaje del consumo, una nueva fórmula de socialización relacionada con un sistema económico de alta productividad.

Podemos definir la sociedad actual, de cultura acelerada (Bertman, 1998), una cultura dominada por la satisfacción inmediata la cual mantiene el consumo vivo. El consumo es una acción solitaria por antonomasia (quizá incluso el arquetipo de la soledad), aun cuando se haga en compañía. Ningún vínculo duradero nace de la actividad de consumir (Bauman, 2007. p. 109). En esta línea de pensamiento, Baudrillard concluye que:

El consumo no es ni una práctica material, ni una fenomenología, de la “abundancia”, no se define ni por el alimento que se digiere, ni por la ropa que se viste, ni por el automóvil de que uno se vale, ni por la sustancia oral y visual de las imágenes y de los mensajes, sino por la organización de todo esto en sustancia significativa; es la totalidad virtual de todos los objetos y mensajes constituidos desde ahora en un discurso más o menos coherente. En cuanto que tiene un sentido, el consumo es una actividad de manipulación sistemática de los signos (Baudrillard, 1990).

Para el desarrollo de estas nuevas dinámicas de consumo, se alzan los contextos comerciales en los entornos urbanos. Esta nueva espacialidad es recibida en cualquier parte, desde la misma configuración general de las ciudades, conglomeradas en torno a grandes lugares de paso y no de estancia, articuladas por redes de comunicación y de transporte que adquieren el carácter de auténticos no-lugares, lugares desprovistos de personalidad, en su multiplicidad de formas, el centro

comercial, forma espacial que es producto directo de la nueva cultura de consumo (Augé, 1983, pp. 83-85). Entre estos nuevos lugares destaca la multiplicidad de formas, y de configuración espacial. La expansión de la producción capitalista necesitó construir nuevos mercados y educar al público a través de la publicidad y otros medios para que transformara al consumidor. Este nuevo significado de la cultura se debe poner en relación con el auge de una economía simbólica relacionada con la creación y distribución de imágenes (Scott, 2000). Se ha vuelto esencialmente una cultura que desregula la vida social. La superproducción de signos y la reproducción de imágenes y simulacros conducen a una pérdida del significado estable y a una estetización de la realidad en la que las masas se ven fascinadas por el inacabable flujo de yuxtaposiciones extravagantes que lleva al espectador más allá de todo contenido estable (Featherstone, 2000, p. 41). En el cual el consumo ha adquirido mediante la manipulación activa de los signos y los sistemas simbólicos de los individuos (Baudrillard, 2009). Lo que ha desarrollado una cultura sin profundidad (Jameson, 1991). En este goce de consumir, en el nuevo capitalismo global el individuo sabe que consume para sí mismo. El consumo entra en un sistema generalizado de intercambio y de producción de valores codificados, en el cual, a pesar de sí mismos, todos los consumidores están recíprocamente implicados (*Ibíd*, 2009, pp. 80-81). Consumir es más que un puro ejercicio de elección objetos, está en juego un conjunto de procesos y fenómenos culturales complejos, que constituyen en los individuos la apropiación de identidades inducidas. La realidad contemporánea se caracteriza por la fluidez, la acelerada producción y el consumo, esto conecta directamente contexto comercial y sus ritmos precipitados. Así pues, la liberación del consumo, se ha convertido en la vía más segura de

disuasión de la libertad (Baudrillard, 2009, pp.161-162), y ha llevado a la expropiación radical del sujeto, desconectado del resto de elementos sociales, creando un individuo nuevo que es fundamentalmente indiferente a sí mismo. La sociedad de consumidores extrae su vigor y su impulso de la desafección que ella misma produce (Bauman, 2007, pp. 72-73). Se ha construido así un individuo fracturado, definido por su carácter consumidor insaciable y como espectador pasivo de una realidad que le supera y que no entiende, sin sentido del bien común, y que ha dado un paso definitivo en la historia de la dominación, conseguir que este Yo más íntimo se haya convertido en capitalista (Fernández, 2010, pp.49-50). En este sentido, los centros comerciales se convierten, en una perversión descomunal dado su carácter de espacio dominado por las corporaciones y las multinacionales en los nuevos espacios públicos, espacios blindados, con una arquitectura defensiva en la que el uso del panóptico garantiza un control integral (Rosas, 2007, p. 294). Esta concepción del carácter panóptico de estos contextos comerciales, se conciben desde su condición de poder (vigilancia) e impositivo de formas de vida. Amendola afirma a este respecto que:

En esta estetización culmina con el desarrollo de estos contextos comerciales, estos mundos cerrados que sobrecargan todos los sentidos. Se afirma de esta manera un nuevo ser humano, el ser humano metropolitano actual, mutable, curioso e indiferente, dispuesto en todo momento a sustituir la razón ética, y se afirma su espacio predilecto de actuación, los espacios de consumo y de la simulación, los lugares de la hiperrealidad y los territorios de la mirada, como los centros comerciales o los parques temáticos (Amendola, 2000, pp. 183-184).

Se ha desarrollado una serie de estrategias para mantener al individuo permanentemente insatisfecho y ávido de deseos. Estas capacidades consumistas, sólo son posibles cuando la insatisfacción se perpetúa en el tiempo. Estos espacios símbolos de la felicidad, armoniosos y sin conflictos, desterrados del mundo real en la que los entornos son suaves y blandos. La cultura de las mercancías sin cabida a someterlo a la crítica. En este sistema consumista y en estos espacios comerciales el simulacro está garantizado.

Para exponer, éste fenómeno vamos a tomar como base teórica a Jean Baudrillard y su teoría del simulacro (hiperrealidad) en torno a la realidad. Baudrillard se sitúa dentro del pensamiento crítico, de la posmodernidad de Nietzsche, Bataille, Deleuze, Lyotard, Foucault y Derrida. En el desarrollo de esta exposición, también nos apoyaremos en otros teóricos que aportan visiones semejantes con respecto a la sociedad de consumo en los contextos comerciales. Según la definición de la Real Academia Española (RAE), la palabra simulacro procede del latín simulacrum. Las acepciones son las siguientes: 1.m.Imagen hecha a semejanza de alguien o algo, especialmente sagrada, 2.m. Idea que forma la fantasía, 3.m.Ficción, imitación, falsificación. Simulacro de reconciliación. Simulacro de vida doméstica. Simulacro de juicio. Por lo que entendemos que el concepto simulacro, viene a indicar que la realidad puede pasar a ser una representación de la misma al igual que sucede con una fotografía y la realidad misma. El concepto de simulacro, entendido como fenómeno, atraviesa a las sociedades contemporáneas y se caracteriza por el surgimiento de la hiperrealidad, la confusión entre lo real y lo ficticio. Como expone, Baudrillard: “Nada llegó ni llegará desde ahora al término de su historia, pues nada escapa a la precisión de simulacros. Y lo social mismo murió antes de haber

entregado su secreto” (Baudrillard, 1984, p. 191). Los espectadores de este simulacro, saben que al entrar en este contexto comercial las reglas las marca el espacio, tiene sus propias condiciones sociales y naturales. Estas unidades arquitectónicas, reestructuran el contexto de una ciudad, sustituyen a los espacios de conexión social, no generan un tejido social con la comunidad donde se establecen. En cambio, hay sectores de la población que quedan excluidos, por qué no se le permite entrar o por no disponer de una situación económica para consumir. Debord, ya anunciaba que:

La primera fase de la denominación de la economía sobre la vida social, activa durante la fase del capitalismo industrial, supuso la degradación del ser en tener en lo que respecta a toda la valoración humana, y desde el inicio de la fase postindustrial se ha producido un desplazamiento generalizado del tener al parecer, del cual extrae todo tener efectivo su prestigio inmediato y su formación última (Debord, 2008, pp.42-43).

Las diferencias sociales se dan en los entornos comerciales, están creando una cultura imparable. En su espacio se generan nuevas identidades, nuevas formas de relacionarse. La "posesión" y la "no posesión" son las categorías fundamentales en las sociedades de clase, lo mismo que el "sentido" que dan y pueden dar al aprovechamiento de sus bienes, ante todo sus bienes monetarios. Se ve claramente que por no-lugar designamos dos realidades complementarias pero distintas; los espacios constituidos con relación a ciertos fines (transporte, comercio, ocio), y la relación que los individuos mantienen con esos espacios. Si las dos relaciones se superponen bastante ampliamente (los individuos viajan, compran, descansan) no se confunden por eso pues los no lugares mediatizan

todo un conjunto de relaciones consigo mismo y con los otros que no apuntan sino indirectamente a sus fines; como los lugares antropológicos crean lo social orgánico, los no lugares crean un paseo solitario. Bauman afirma que esta relación conecta los objetos de consumo y los individuos que los consumen:

Este marco existencial, que podemos denominar sociedad de consumidores, se caracteriza por reformular las relaciones interhumanas a imagen y semejanza de las relaciones que se establecen entre consumidores y objetos de consumo. Se produce, a nivel social, un punto de quiebra con el paso del consumo al consumismo cuando el consumo asume la posición central de la vida de la mayoría de las personas, cuando se convierte en el propósito mismo de su existencia, un momento en que nuestra capacidad de querer, de desear y de anhelar, y en especial nuestra capacidad de experimentar esas emociones repetidamente, es el fundamento de toda la economía de las relaciones humanas (Bauman, 2007, p. 44).

Estos espacios comerciales, han logrado ser gracias a la publicidad y a los mass media, contextos de bienestar en los que los problemas cotidianos no tienen cabida. Se convierte en un mundo ilusorio, un simulacro estimulado por las compras y las acciones de esparcimientos. En estos espacios, se construyen realidades alternativas, se distancian del ambiente de la ciudad en donde se han levantado, esto hace que el visitante olvide los problemas sociales de su propio entorno. Se produce una evasión de la cotidianidad urbana. En los contextos comerciales, se pueden apreciar registros “reales”, imaginarios y simbólicos en donde hay una alienación imaginaria y simbólica del

consumidor. En el que el consumo mismo en estos espacios comerciales, son expresiones metafóricas que demuestran la necesidad de producir un código social de valores. Bourdieu concluye que el centro comercial:

Es un escenario de omnipresencia oculta del poder es necesario saber descubrirlo donde menos se ofrece a la vista, donde se encuentra más desconocido y, por tanto, reconocido. El poder simbólico es, en efecto, ese poder invisible, que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o incluso que lo ejercen (Bourdieu, 2012, pp.71-72).

En la construcción del paisaje cultural, la hiperrealidad ha sido un proceso importante. Desde el punto de vista espacial, se sustenta en una serie de simulaciones y ficciones. Los centros comerciales, son los lugares predilectos en sociedades con un rápido proceso de urbanización, se forman nuevos espacios “culturales”. Como señala Balandier (1975, p. 68) los individuos van encontrándose cada vez menos ligados unos a otros por relaciones que se creían “naturales” que coactivas, por eso los viejos cuadros de socialización- familia, escuela, comunidad o entorno próximo pierden su eficacia (*Ibíd*, 1975, p. 68).

El simulacro y la hiperrealidad, en espacios como lo centros comerciales, son visibles, medibles y manifiestos. Se presentan de forma ambigua como espacios que se mueven entre la realidad y la ficción. Pretendemos hacer énfasis, en el carácter de estos espacios como lugares de ficción y de simulacro. Es una suplantación, no es la realidad, “para volverse objeto de consumo es preciso que

el objeto se vuelva signo. Esto significa la conversión del objeto a un estatus, no sólo se consumen los objetos sino su relación misma con ellos” (Baudrillard, 1984). El concepto de hiperrealidad es difícil de concretar ya que implica gran complejidad en el proceso social. Baudrillard (1984) la define como “la condición en la cual la realidad ha perdido su referente, y los modelos, simulaciones o discursos se han convertido en más reales que la realidad misma”. Esto se ha identificado con la era posmoderna, en cuanto a la concreción física de una simulación que produce otra realidad. En estos contextos, la hiperrealidad se refiere a la relación de los sujetos con los objetos, con el lenguaje visual y con el espacio físico, en la cual está involucrada la satisfacción del individuo. El simulacro y la hiperrealidad, difumina la frontera entre “lo real” y la ficción “este espacio de disuasión, articulado sobre la ideología de la visibilidad, de transparencia, de polivalencia, de consenso y de contacto, y sancionado por el chantaje a la seguridad...es virtualmente el espacio de todas las relaciones sociales” (*Ibíd*, 1984, p. 85). Una de las características de la hiperrealidad, es que el individuo o la sociedad de consumo aceptan los objetos, el lenguaje visual y el espacio como una realidad.

La hiperrealidad, no sólo anula la realidad sino toda posibilidad de su existencia. Una realidad más atractiva y con mayor poder de seducción, es la misma realidad perfeccionada, la hiperrealidad de todas las cosas en nuestra cultura, la alta definición que subraya su obscenidad, son demasiado deslumbrantes para ser verdaderas. De rebote nos protegen gracias a su propio exceso (*Ibíd*, 1984). La hiperrealidad como el deslumbramiento del exceso, en la cotidianidad en el que se produce la ceguera (de la realidad) desde el simulacro. Es un signo de nuestro tiempo, el tomar por real lo hiperreal, interiorizarlo y volverlo verdadero. Como el ejemplo del concepto de hiperrealidad,

está el parque de atracciones Disneylandia, la fantasía es más satisfactoria y emocionante que la propia realidad. En la que las simulaciones mediante escenarios “reales” se pueden llegar a confundir con los originales de referencia.

Así pues el centro comercial, conforma un subcentro urbano virtual, levantado sobre escenarios destinados a la manipulación de los sentidos y la razón para lograr un mayor consumo por parte de los visitantes y una mayor ganancia de los dueños del lugar (López, 1999). En el interior de los centros comerciales, como ya expusimos en el punto 2.2.1 se crea una serie de simulaciones a través de diferentes técnicas y acciones de marketing, para promover el consumo. Este hecho, hace que el consumidor se encuentre más cómodo que en su contexto real, así pues hablamos de un consumo sensorial. Todo está sumamente controlado (los mensajes visuales, los sonidos, los olores, los sabores,...) todos los sentidos quedan activados. En este lugar, se produce una pérdida de referencia con el mundo real, no hay constancia del pasar de las horas (espacio atemporal, sin relojes), la luz no varía (el espacio se apoya en la luz artificial para crear atmósfera sensoriales), se produce una simulación espacio temporal. La calle es el peligro, los centros comerciales, en contraposición con la calle son lugares “sanitarizados”, purificados (Bauman, 2006, p. 107) y seguros que no implican riesgo alguno, en la que la vigilancia da un seguridad inmediata. La “realidad” de la calle queda fuera, los centros comerciales se convierten en espacios para la acción (*Ibíd*, 2006) y para la interacción simbólica. La finalidad es sentirse bien, en este nomadismo circular en donde se produce una sensación de pertenencia al espacio comercial. En esa movilidad paradójicamente pone en evidencia una manera de estar en múltiples espacios para disfrutar de acciones lúdicas y de

aventuras. Quizás esto se debe a que, tal como lo plantea Giddens (1997) en las sociedades modernas la seguridad ontológica sigue siendo central en la vida humana, sólo que en este contexto la tranquilidad de lo familiar se empareja al reconocimiento de lo es confortable y cercano. En resumen, se trata de procesos de apropiación física y simbólica en donde operan mecanismos afectivos de identidades y diferenciaciones, marcados por diversos recorridos y consumos simbólicos a través de diferentes acciones en el espacio comercial.

Como ejemplo, de estas acciones los responsables del centro comercial Zubiarte en Bilbao se preguntaron: ¿Y por qué no hacer una *Flashmob* en el centro comercial? Un *flashmob*, es un anglicismo que traducido literalmente del inglés significa “multitud instantánea”, su origen lo encontramos en las convocatorias en el espacio público con fines reivindicativos a través de las redes sociales. En esta ocasión, se realizó esta acción dentro de un espacio comercial, esta *flashmob* la denominaron “*Singing the rain*”, tenía como objetivo atraer a un público joven, para generar una comunidad de baile “espontánea” dentro del contexto comercial. Con lo que crearon una coreografía, basada en el clásico “Bailando bajo la lluvia”, esta acción tuvo una enorme aprobación ya que era atractiva, dinámica y divertida. A través de este espectáculo, simulado e hiperreal consiguieron la atención del público y por lo tanto la permanencia posterior de estas personas congregadas en el centro comercial. Estas representaciones son habituales, en concreto en el centro comercial Xanadú, realizan estas prácticas mediante promociones puntuales en el espacio comercial para generar expectación.

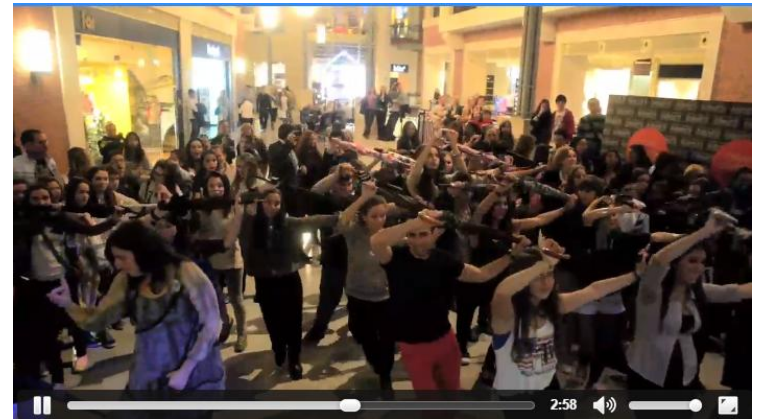


Figura 18. Acciones simuladas en centros comerciales de Zubiarte (Bilbao) y Xanadú (Madrid).

Recuperadas en: <http://www.d-noise.net/portfolio/proyecto/zubiarte> y <http://neozink.com/work/acciones-centros-comerciales/>

Al presentarse como un espacio cerrado y aislado apoya la idea de la creación de una simulación, los consumidores saben que han entrado en un escenario diferente al espacio de la calle. Aparte de la dimensión mercantil de los espacios comerciales, el consumo es básicamente visual, hay un predominio de lo estético. En la que se producen experiencias y relatos entorno a lo que se está viendo, absorbiendo significaciones en nuestra forma de percibir la vida. En la que la empatía, los sentimientos y las experiencias en común son la base para crear identidades distintas.

Como muchos fenómenos que acompañan las tendencias de los procesos de globalización, el consumo en estos espacios tiene un carácter híbrido, producto del intenso entrecruzamiento de objetos, personas y símbolos, pero no a la total desaparición de lo que existe. En este rito de encuentros, es continuado por un conjunto de prácticas simbólicas y gregarias que están cargadas, como ocurre con muchos de los ritos en las sociedades modernas actuales, de una fuerte intensidad emocional (Segalen, 2005). En los que la homogeneización entre el público es inmediata. Esa “comunidad ideal imaginada” de consumidores según Bauman (2005, p. 108). Estos espacios, “no conoce la diferencia” o diferencias que impliquen enfrentamiento con la otredad del otro, no hay negociación. Son las masas simulando ser individuos (Baudrillard, 1984). Fascinados por la novedad, la funcionalidad, la superficialidad, la artificialidad, la fascinación por los estereotipos y por los objetos (*Ibíd*, 1984). ...Estos contextos han sido escogidos por miles y millones de personas cada día, asumen su quietismo, su conformidad con estos espacios en los que nada pasa. Todo el montón confuso de lo social gira en torno a ese referente esponjoso, a esa realidad opaca y translúcida a la vez, a esa nada (*Ibíd*, 1984). Así la masa, reunión en el vacío de partículas

individuales, de desechos de lo social y de impulsos mediáticos: nebulosa opaca cuya densidad creciente absorbe todas las energías y todos los haces luminosos que la rodean para finalmente derrumbarse bajo su propio peso. Agujero negro en el que lo social se precipita (Baudrillard, 1984). En un “silencio...paradójico-no es un silencio que no habla, es un silencio que prohíbe que se habla en su nombre. Y en este sentido, lejos de ser una forma de alienación, es un arma absoluta” (*Ibíd*, 1984). “Ya no luchamos contra nuestra sombra, sino contra la transparencia. Y cada intento tecnológico, cada avance en la información y en la comunicación nos acerca más a esta transparencia ineluctable” (*Ibíd*, 1984). Con la transformación del objeto en representación simbólica, valoradas en el consumo y en la realidad, entre la necesidad y el deseo. “Para devolver el mundo a su ilusión despiadada, y su indeterminación inapelable, una única solución: la desinformación, el jaque a la perfección” (*Ibíd*, 1984). El simulacro del consumo, genera estos lugares de tránsito, una nueva geografía configurada por los pasajes, símbolos de lo efímero y que, al mismo tiempo, representan el desapego por todo referente territorial. Paisajes abstractos, simulados, hiperreales empeñados en transformar en virtual en una realidad cada vez más mediática y fraccionada. En la sociedad de consumo, el contexto comercial, ese no lugar es un simulacro de una ciudad de servicios en miniatura, tiene una relación indiferente con la ciudad que lo rodea, porque ha sido diseñado, precisamente, para reemplazarla.

Es un espacio ajeno dentro del paisaje urbano, una estrategia de defensa del consumidor, ante lo “real”, esa figura convertido en sujeto de mercado, deslizado hacia el placer y la abstracción de sí mismo, el consumo aparece dentro de una ciudad amurallada, con una coreografía con vigilancia

privada. Es el espacio del bien (el consumo), frente a la ciudad real (cotidianidad) es decir, el espacio de la dispersión y la fantasía. Este espacio nos lleva a un consumo desorbitado, vacío que nos hace sentirnos satisfechos y a la vez culpables. Esta forma desorbitada en el acto de compra actual, Platón ya lo consideraba una enfermedad denominada por los griegos: pleonexia, que enmarca el apetito insaciable de las cosas materiales. Aunque en este consumo, ya no sólo compramos objetos sino experiencias, identidades, en definitiva formas de vida. Bauman, nos sugiere que la única salida ante el simulacro en nuestro consumo, es la de reflexionar para que tomemos otra dirección ante este hecho, expone que:

A diferencia del consumo, que es fundamentalmente un rasgo y una ocupación del individuo humano, el consumismo es atributo de la sociedad, de manera que la capacidad esencialmente individual de querer, desear y anhelar, debe ser separado (alienada) de los individuos (como lo fue la capacidad de trabajo de la sociedad de productores, alienación que se superponen) y debe ser rectificada como fuerza externa capaz de poner en movimiento a la sociedad de consumidores y mantener su rumbo en tanto forma específica de la comunidad humana, estableciendo al mismo tiempo los parámetros específicos de estrategias de vida específicas y así manipular de otra manera las probabilidades de elecciones y conductas individuales (Bauman, 2007, p.47).

2.3 EL ARTE CONTEMPORÁNEO PARA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CONTEMPORÁNEA.

2.3.1 El Arte Contemporáneo como dispositivo artístico. Arte participativo.

Para comenzar nuestra narración definiremos las palabras arte y contemporáneo con la intención de poder acotar una posible definición de lo que es el arte contemporáneo actual. La Real Academia Española (RAE), define el concepto arte a través de las siguientes acepciones: 1. Virtud, disposición y habilidad para hacer algo, 2. Manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginario con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros. 3. Conjunto de conceptos y reglas necesarios para hacer bien algo. Tras revisar las acepciones expuestas, el arte es definido como una habilidad manual, en el que se representa la propia realidad o la interpretación de esta, mediante un buen hacer técnico. Esta definición, difiere de lo que hoy conocemos como arte. Danto (1924-2013), el teórico de arte expone que: “(...) como mucho, el arte seria un concepto abierto. Sin embargo soy de la opinión de que tiene que ser un concepto cerrado. Debe haber una serie de propiedades generales que de algún modo expliquen por qué el arte es universal” (Danto, 2013, p. 18).

El término contemporáneo, según la RAE la define a través de las siguientes acepciones: 1. existente en el mismo tiempo que otra persona o cosa. 2. Perteneciente o relativo al tiempo o época en que se vive. 3. Perteneciente o relativo a la Edad Contemporánea. Con lo que el término contemporáneo, remite las personas o las cosas que pertenecen o son relativos a nuestro tiempo actual. Así pues, el

término contemporáneo es relativo al tiempo o época actual, este término se ha utilizado desde comienzos del S.XX, a partir la época de las vanguardias, con lo que el término no remitiría a nuestro arte actual. Algunos autores críticos de arte, nos hablan de arte del siglo XXI o de arte posmoderno o de arte actual. El final de la Segunda guerra mundial, supone un cambio significativo en la sociedad y en el arte. Es el momento del fin de las vanguardias y el principio del arte contemporáneo. Aunque algunos autores asocian este concepto con la década de los sesenta. Danto afirma en esta línea de pensamiento que:

El único cambio importante que caracterizó a los años sesenta y que ha perdurado hasta el presente es que muchos artistas empezaron a rechazar los tradicionales “materiales para artistas”, y empezaron a usar cualquier cosa en sus obras, sobre todo objetos y sustancias de lo que los fenomenólogos denominan *Lebenswelt*: materiales comunes de la vida cotidiana y del mundo en el que vivimos. Esto plantea una cuestión en la vida contemporánea: la de cómo distinguir entre el arte y las cosas reales que no son arte, pero que muy bien podrían haber sido utilizadas como obras de arte (Danto, 2013, pp. 35-36).

A su vez Ana María Guash y Joan Sureda, hacen una diferenciación entre arte actual o contemporáneo (Guash y Sureda, 1987). Danto en su libro, “¿Qué es el arte?”, intenta aproximarse a una definición concreta para el arte y lo realiza a través de dos artistas: Marcel Duchamp (1887-1968) y Andy Warhol (1928-1987). Este autor, gira en torno a estos dos artistas para encontrar una

definición de lo que es arte expone: “sirviéndome de Duchamp y Warhol para brindar mi propia definición de arte, he intentado entresacar ejemplos de la historia del arte para mostrar que la definición siempre ha sido la misma” (Danto, 2013, pp. 18). Ya no se trataba de movimientos artísticos sino sociales, los artistas intentaban buscar la manera de representarse en el mundo del arte. Llevar la realidad al arte, cambió la forma de entender el arte hoy en día. Warhol, tomó un objeto común y corriente y lo colocó de tal manera que su significado útil desapareció bajo el título y el insólito punto de vista para crear un significado nuevo para ese objeto (*Ibíd*, 2013, p. 43). La *Brillo Box* se convirtió en una piedra Rosetta filosfal, ya que nos ha permitido enfrentarnos a dos lenguajes: el del arte y el de la realidad (*Ibíd*, 2013, p. 44). Para empezar la caja Brillo no es simplemente un contenedor de estropajos Brillo, sino una celebración visual de la marca Brillo (*Ibíd*, 2013, p. 54). Warhol fue una artista muy popular porque la gente sentía que su arte hablaba de ellos (*Ibíd*, 2013, p. 146). El pop art de élite, tiene como base la apropiación de los aspectos más comunes y banales del horizonte cotidiano de la sociedad industrial de consumo (Marchán, 2001, p. 33). Si bien, el pop rechaza las convenciones estilísticas y temáticas de la tradición aristocrática del arte y asume la cotidianidad, lo banal, se somete prácticamente a los valores simbólicos del sistema establecido.

Se revela como el arte de una sociedad capitalista altamente desarrollada (*Ibíd*, 2001, p. 48). Así pues: “(...) el arte conceptual es la culminación de la estética procesual. Desde que la práctica artística abandonó el principio mimético de construcción a favor del sintáctico formal, se interesa por la reflexión sobre la propia naturaleza del arte” (*Ibíd*, 2001, p. 249).

Así pues, tras todas las opiniones anteriormente expuestas, Danto señala que se produjo un cambio de concepción del arte a través de estos artistas, en primer lugar Duchamp que denominó a sus objetos *ready-made*, por una expresión que leyó en el escaparate de una tienda de ropa y Warhol que desarrolló una trayectoria artística en torno a los productos, ya fueran objetos o imágenes de la sociedad de consumo. Ante este hecho, Danto concluye que:

Marcel Duchamp encontró la forma de erradicar la belleza en 1915, y en 1964 Andy Warhol descubrió que una obra de arte podía ser clavada a una cosa real, aun a pesar de los grandes movimientos de la década de 1960-fluxus, pop art, minimalismo o arte conceptual-hicieran un arte que no era lo que se dice imitativo. Curiosamente, en los años sesenta la escultura y la fotografía desplazaron el centro artístico hacia la autoconciencia. A partir de ahí, todo era posible. Todo valía, lo que nos lleva a preguntarnos si es posible alcanzar una definición de arte (Danto, 2013, p. 17).

En consecuencia, la gente estaba empezando a apreciar que el arte prometía algo más que el buen gusto. Era algo que podía transformar a los espectadores, acercándolos a nuevos sistemas de ideas (*Ibíd*, 2013, p. 123). En los años sesenta Joseph Beuys (1921-1986), declaró que cualquier cosa podría ser arte y que cualquier persona podría ser artista, esto supuso un cambio en la manera de concebir el arte. Cuando el arte se difumina con la realidad y se hacen simultáneas a la vista se habla del concepto el “fin del arte”.

Danto, destaca la siguiente premisa:

Ya que plantean cuestiones importantes sobre el fin del arte, que en su día daté en el año 1984. Un argumento a favor del fin del arte es que se basa en el hecho de que el arte y la realidad son algunos de los casos indiscernibles el uno de la otra. Pensé que si el arte y la realidad eran indiscernibles, de alguna manera habíamos llegado al final (Danto, 2013, p. 61).

Asociado al concepto de posmodernidad, está el avance de los nuevos medios de comunicación que intervienen directamente en el mundo del arte. Su influencia es tal, que crea una nueva dimensión espacial y temporal de la realidad. En la vanguardia contemporánea, el arte moderno ha sido abandonado. En el arte contemporáneo, encuentra otra manera de explorar el medio del arte a través de los nuevos medios. Danto afirma que: “con el advenimiento de la modernidad, el arte dejó de ser un espejo de imágenes, o, mejor aún, dejó paso a la fotografía como pauta de fidelidad de la imagen real” (*Ibíd*, 2013, p. 17). El *paragone* terminó de inmediato cuando, al tener la noticia de la invención de Louis Daguerre, el pintor Paul Delaroche, supuestamente certificó: a partir de hoy la pintura ha muerto (*Ibíd*, 2013, p. 107). Por otra parte, las nuevas gramáticas visuales y convencionales iconográficas de la civilización de la imagen inciden sobre las artes plásticas, provocando un florecimiento de las tendencias representativas, desplazadas de la “vanguardia” durante la década anterior (Marchán, 2001, p. 11). Esta visión optimista, de los nuevos medios de comunicación tenía una base económica, en la industria del consumo y en las comunicaciones.

En nuestras sociedades contemporáneas de consumo, el arte también se convierte en moneda de cambio potencial. Los americanos a este respecto, desde los años sesenta se abrazan a ser los que lideran este mercado del arte, estas circunstancias generaron nuevas formas híbridas de entender el arte. Marchán, afirma que los americanos: “tienden a imponer una “tradición de lo nuevo” gestada en Estados Unidos. Los resultados están a la vista: desde estas fechas, la mayoría de las tendencias, aunque no se originen, son consagradas o etiquetadas en los EE.UU: “pop”, “óptico”, “nueva abstracción”, “minimalismo”, “superrealismo”, “land art”, “arte conceptual” (Marchán, 2001, p. 15). Andy Warhol, iba en línea con este concepto consumista del arte en la que exponía que: “estoy enfermo de frivolidad. Iría a la inauguración de cualquier cosa, incluso de una tapa de inodoro” (Bonazzoli y Robecchi, 2012, p.135). Como indica Danto los movimientos artísticos se han ido sucediendo desde las primeras vanguardias hasta la actualidad. Danto afirma que:

Tras el cubismo y el fauvismo, vinieron el surrealismo, el dadaísmo, el suprematismo, la abstracción geométrica, el expresionismo abstracto, la pintura de campo de color, el pop art, el minimalismo y el arte conceptual de los años sesenta y el apropiacionismo, y luego los jóvenes artistas británicos en Inglaterra, encabezados por Damien Hirst...y muchos más, muchos más (Danto, 2013, p. 35).

El arte actual contemporáneo, es difícil de concretar se hace difuso por su heterogeneidad, por su inconcreción en los medios y en los discursos. Danto nos comenta a través, de un suceso biográfico al asistir a la exposición de Warhol, en ese momento empieza a reflexionar sobre el término

contemporáneo: “mi preocupación filosófica con el arte contemporáneo comenzó cuando visité aquella exposición. No tenía mayor problema en aceptar que aquellas cajas fueran arte, pero inmediatamente me pregunté qué diferencia podría haber entre ellas y las cajas reales de la marca Brillo del supermercado a las cuales se parecían visualmente” (Danto, 2013, p. 118). Sobre este cambio en el lenguaje artístico Crispolti concluye:

(...) si bien es cierto que se ha verificado un fuerte cambio en la caracterización fenomenológica dominante del lenguaje y que las modalidades artísticas, precisamente a partir de los años sesenta, también es cierto que no todos los aspectos que constituyen esta nueva fenomenología se afirma y se practican por primera vez, sino que solamente son enfatizados desde los años sesenta en adelante, en cuanto en buena parte se remontan a las novedades, verdaderamente revolucionarias entonces respecto al pasado reciente, manifestadas en los primeros decenios del siglo XX (Crispolti, 2001, p.11).

Quizás cuando nos referimos al arte contemporáneo, deberíamos denominarlo el arte actual, en la que su función ya no es retiniana sino que se expande hacia otros territorios que no son cuestiones del ámbito del arte sino sociales. Podríamos afirmar, a través del pensamiento de Danto que: “es cierto que hoy en día el arte es plural” (*Ibíd*, 2013, p. 18). Este autor expone que: “una obra de arte no es sino un significado encarnado, y su significado está tan intrincadamente relacionado con el objeto material como el alma lo está con el cuerpo” (*Ibíd*, 2013, p. 76). Por decirlo claro, mi definición tiene dos componentes principales: algo es una obra de arte cuando tiene un significado-

-trata de algo- y cuando ese significado se encarna en la obra, lo que significa que ese significado se encarna en el objeto en el que consiste materialmente la obra de arte. En resumen, mi teoría es que las obras de arte son significados encarnados (Danto, 2013, p. 147).

Tras esta entrada sobre arte contemporáneo, pasamos a definir el término dispositivo. Hemos visto necesario incidir en las dimensiones que rodean al término dispositivo en el contexto del arte actual, por la importancia que ha tenido en la génesis, en el desarrollo y en las conclusiones de esta investigación. En los contextos artísticos se utiliza la palabra dispositivo para denominar a una obra de arte. Nos preguntamos, ¿Por qué se utiliza la noción de dispositivo artístico en lugar de obra de arte en el arte contemporáneo? ¿En qué momento la obra de arte pasa a ser dispositivo artístico? Comenzamos mediante la definición que da Bellour a este término: “un dispositivo es un acto de pensamiento. Cada nuevo dispositivo diseña, al menos, un ángulo de pensamiento” (Raimon Bellour, 2009). Pensamos que en una sociedad líquida ²⁵ cambiante, fugaz el concepto de obra de arte, es un concepto caduco que nos remite a una modernidad ya enterrada bajo la sombra de sus grandes genios. Este término refleja las características de estabilidad y rotundidad en los que se basaban los grandes relatos, por lo tanto este concepto rotundo de obra de arte pasa a ser rechazado por su contundencia en nuestras sociedades occidentales. Un dispositivo sería algo cercano a un acto ágil, que funciona como un mecanismo dispuesto para obtener un resultado. La utilización del término dispositivo, nos remite a lo inestable, a la acción, a la multiplicación de

25. Zygmunt Bauman (1925), filósofo que desarrolló el concepto de la «modernidad líquida», Plantea que nuestras identidades en la sociedad actual tienen tendencia a la fragilidad.

consensos y de disensos, a lo permeable, a lo intangible, a lo fugaz. La utilización de este término, no corresponde a un capricho multitudinario sino a la capacidad múltiple que tiene en potencia enfocar las características de los productos, proyectos y procesos que actualmente se están generando en el arte contemporáneo en la actualidad.

El dispositivo no se refiere al objeto, sino de la repercusión que este produce y sus procesos ante la mirada del espectador. La genealogía de este término es heterogénea, en el campo de la filosofía tratado por Foucault (1926-1984) y Agamben (1942). Estos autores, enmarcan este término en cuanto a las relaciones que se da entre dispositivo con el saber, el poder y el control. Brian Holmes, denomina a los dispositivos artísticos en el artículo: “El dispositivo artístico, o la articulación de enunciaciones colectivas” ²⁶, como la enunciación colectiva a las piezas de arte que conjuntan experiencias colectivas de participación con investigaciones estéticas y sociales amplias pero cuyo circuito de producción y recepción se ubica dentro de los espacios institucionales de los museos. Citamos como Holmes ha interiorizado este término: “lo que emerge de este tipo de práctica es una nueva definición de arte como laboratorio móvil (...) incluso, en efecto, obras excelentes (...)”. A su vez, Foucault ofreció en una entrevista en 1977, en la que proporcionó una definición del constructo conceptual que llamaba *dispositif* ²⁷. Este autor argumentaba que el dispositivo es un: “sistema de relaciones” que se puede descubrir entre un minucioso ensamblaje heterogéneo que consiste en

26. Texto recuperado en: <http://rsalas.webs.ull.es/rsalas/materiales/lr%20Holmes,%20B.%20El%20dispositivo%20art%C3%ADstico.pdf>

27. Alain Grosrichar et al., “*Le jeu de Michel Foucault*”, entrevista publicada en Ornica, nº 10, julio de 1977, reimpresa en Foucault, Dits et écrits, vol. II, Gallimard, París, 2001

discursos, instituciones, formas arquitectónicas, decisiones reguladoras, leyes, medidas administrativas, afirmaciones científicas, proposiciones filosóficas y morales”. Continúa diciendo que el dispositivo es “una formación que tiene como función principal responder en un momento histórico dado a una necesidad urgente”. Por tanto, los dispositivos son diversos y funcionan de forma relacional y en colectivo con bajo una serie de relaciones múltiples. Aunque se presente como un objeto, lo importante es que este adopte combinaciones concurrentes, el objetivo central es el que el dispositivo artístico visibilice temas subjetivos para así poder pasar a un estadio en la que las relaciones sean múltiples.

Holmes concluye que el término dispositivo artístico, son prácticas de agenciamientos (Deleuze y Guattari) ²⁸ sociales mediante estrategias artísticas. Nos interesa cómo este término, remite no sólo al objeto sino la forma de entender las relaciones culturales que tenemos con los artefactos artísticos, con sus lenguajes, sus estrategias, sus escritos, la heterogeneidad de sus manifestaciones, sus elementos,...se abre por tanto innumerables bifurcaciones hacia senderos inexplorados. ¿Qué es entonces un dispositivo para Giorgio Agamben? Este autor lo denomina como, cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de apresar, situar, comprobar, obstruir, controlar y asegurar las conductas, opiniones y los discursos de los seres vivientes, de modo tal que: “el dispositivo artístico, o la articulación de enunciaciones colectivas, no solamente las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas sino también la lapicera, la escritura, el cigarrillo, el teléfono celular, las computadoras, y por qué no el

28. Filósofos posestructuralistas (corriente filosófica que emergió en los años 60).

lenguaje mismo” (Agamben, 2006). Serían por tanto dispositivos, pero no en sí mismos sino en tanto conforman o forman parte de una red de saber y poder, un concepto ya enunciado anteriormente adjudicado a la figura de Foucault. La aportación más interesante a este respecto que hace Agamben (2006) es quien visibiliza la relación entre el dispositivo y los individuos, este dato nos hace pensar que hay un tercer agente que entra en juego y es fundamental para la comprensión de los procesos de subjetivación que este término genera.

Por lo tanto, el sujeto quedaría transformado en cuanto se produzca la relación con el dispositivo seleccionado, ya sea artístico, literario, tecnológico,... En esta relación de igual a igual se genera un ejercicio de “poder”, ya que el individuo queda sugestionado por la identidad que irradia el dispositivo en sí mismo. El dispositivo se activa bajo un régimen social y cultural, es activador y productor de narrativas y de discursos. Todos los dispositivos, tienen una función el unificarnos bajo un sistema de verdades absolutas en el que el saber y el poder pasan a ser unidad de medida de los discursos. Venimos de una sociedad industrial, disciplinaria y estamos en una sociedad de control, consumidora de identidades, de relatos, de posicionamientos,... ” (*Ibíd*, 2006). El carácter performativo de los dispositivos nos lleva a ser consumidores de experiencias organizadas, controladas en las que el individuo pasa a ser parte de esta trama temporal embelesado e influenciado por su sistema de conocimientos intervenidos. En esta experiencia, se produce un reconocimiento con el dispositivo tanto individual como con la comunidad, todo queda regulado y bajo control.

Estas características son las de deberían poseer los dispositivos artísticos:

- 1) El dispositivo debe ser una amalgama heterogénea abierta y porosa en la que los elementos que la configuran progresen y se deshagan en conexiones internas y externas.
- 2) El dispositivo debe tener un objetivo crítico fuera del marco del poder, debe presentarse libre, debe buscar la reflexión y el conocimiento.
- 3) El dispositivo artístico debe aspirar a ser una red de reflexión para la comunidad y a favor de esta.

Aún hoy insistimos en formularnos la siguiente pregunta: ¿Qué es hoy el arte contemporáneo?

Gran parte del arte contemporáneo no es estático en absoluto, pero en su lugar tiene el poder del significado y la posibilidad de la verdad, y de la interpretación depende que dichas cualidades afloren o no (Danto, 2013, p. 152). Cada época organiza y levanta sus propios discursos entorno al arte, ya que cada generación proyecta sus propios problemas y sus soluciones mediante nuevos dispositivos artísticos para proporcionar el nacimiento de una cultura genuina acorde con las inquietudes sociales. Por lo que, en alguna ocasión se ha insinuado que en el arte actual la teoría ha sustituido a la iconografía tradicional (Marchán, 2001, p. 11). Como señala Benjamin en esta línea del discurso: “la obra de arte, no debería pertenecer a narrativas cerradas y concretas como si fueran objetos para ser consumidos al igual que un envase de crema”. Esa pérdida del aura de la obra de arte, que ya nos indicó Walter Benjamin en su libro “La obra de arte en la época de su reproductividad técnica” citamos a continuación un párrafo entorno a esta idea: “¿qué es propiamente el aura? Un entretejido muy especial de espacio y tiempo: aparecimiento único de una lejanía por más cercano que uno

estar” (Benjamin, 2003, p.47)”. Así pues, (...) todas las artes, sin excluir a la de los ojos, nacen y terminan en una zona invisible (Paz, 2003, p.17).

Como consecuencia de esto, la propia comunidad tiene que asumir y visibilizar tanto experiencias como sus acercamientos al arte contemporáneo, ya que forma parte del constructo de la ciudad y de la sociedad a la que pertenecen. La autenticidad de la obra de arte en el arte contemporáneo y la virtuosidad del artista no es el único proceso válido, el artista desempeña una nueva función en el proceso artístico. El artista, se muestra con la autoridad redefinida para presentar lo que es arte no sólo como productor de objetos sino como compositor de experiencias. Se produce una reflexión en cuanto a la apreciación estética de los artefactos artísticos. Sobre esta idea Larrañaga expone:

¿Qué clase de creatividad es ésta, en el que el artista nos propone ideas no concluidas, obras sin soporte objetual concreto, proyectos abiertos, estructuras dispuestas para su concreción por el espectador? ¿Qué sucede cuando el artista genera un sistema simbólico no lineal, cuando no hay un prototipo definido, sino abierto? (Larrañaga, 2001, p. 43).

Queda anulado por tanto, los criterios establecidos por la tradición y la institución, los artistas tienen pleno derecho para otorgar qué dispositivos artísticos y las prácticas que deban suceder en el espacio expositivo. Hay por tanto, un vacío elegido entorno a la figura del autor, en este vano entrará en juego la activación de los dispositivos artísticos por parte del espectador. El mapa del arte actual, lo definen los propios artistas mediante sus nuevos dispositivos artísticos. Se trata de proponer otra manera de mirar, sobre espectadores sobrepuestos a las imágenes como recurso de una sociedad

capitalista sobrealimentada en todos sus sentidos. La obra de arte es un objeto material, algunas de cuyas propiedades pertenecen al significado, y otras no. Lo que el espectador debe hacer es interpretar las propiedades que proveen el significado, de tal manera que llegue a comprender el significado esperado que encarnan (Danto, 2013, p. 52).

Estamos asistiendo por medio del arte contemporáneo, a la creación de un nuevo paradigma en cuanto a los dispositivos artísticos, se produce una nueva configuración en cuanto a la producción de contenidos y sentido en torno al arte. Hemos pasado a que el artista tiene que articularse bajo nuevas funciones y el espectador lector pasa a tener una mirada libre para construir conocimiento, ambos en comunión darán sentido a las dinámicas de los dispositivos artísticos. No hay duda de que ciertas obras de arte han sido hechas para suscitar determinados estados de ánimo, estados de ánimo a veces muy poderoso (*Íbid*, 2013, p. 151). Esta forma de entender el arte actual, hunde sus raíces en la crítica ideológica, en el psicoanálisis, en la semiótica, estas etapas supusieron a los artistas integrarse en un discurso crítico en el que los procesos de los proyectos tomaban tanta relevancia como el resultado final. El dispositivo artístico anuda a los participantes que reciben la experiencia estética, por un momento se convierten en una familia formada por el artista, el espectador y el comisario. Danto expone que: “cuando alguien ve una obra que le descoloca, se pregunta: “Pero ¿es arte? En este momento tengo que decir que hay una diferencia entre que algo sea arte y saber si algo es arte” (*Íbid*, 2013, p. 24). En este dilema nos encontramos aún.

Los dispositivos artísticos que hemos seleccionado, discurren a través de un hilo discursivo crítico, en cuanto a nuestras realidades o problemáticas más cercanos. Hemos seleccionado dos artistas a Abel Azcona y Yolanda Domínguez, ambos son artistas que están en nuestros espacios expositivos actualmente. De estos dos artistas hemos seleccionado dos proyectos por las conexiones que encontramos con esta investigación y que presentaremos a continuación. Ambos artistas han realizado proyectos educativos haciendo visible sus dispositivos artísticos a adolescentes y niños en las aulas.

Comenzamos con Abel Azcona ²⁹, (Pamplona, 1988), se ha convertido en una referencia de la *performance* a nivel internacional. Hemos escogido este dispositivo artístico porque es un reflejo de nuestra sociedad de consumo. La performance lleva por título *I'm lovin it* (yo amo esto), este título remite al eslogan de la franquicia de comida rápida McDonald's. La performance se realizó en el Centro de Arte Contemporáneo de Málaga, y consistía en que el artista se comía una cantidad de hamburguesas para posteriormente pasar a regurgitar la comida. Mediante esta acción, el artista nos invita a plantearnos la actual sociedad de consumo a la que pertenecemos. En palabras del artista: "es una clara denuncia crítica al capitalismo más feroz".

29. <http://www.abel-azcona.com/>



Figura 19. Performance “*I’m lovin it*” del artista plástico Abel Azcona en el Centro de Arte Contemporáneo de Málaga, 2014.

Recuperado en: <http://www.diariosur.es/20130131/mas-actualidad/cultura/abel-azcona-carne-consumo-201301312129.html>

Yolanda Domínguez (Madrid, 1977) ³⁰ se define en su web como artista visual y activista, estudió Bellas Artes en la Universidad Complutense de Madrid. Esta artista concluye que: “no necesitamos más objetos, necesitamos experiencias que conecten con las personas que presenten sinergias y campos de acción, no para hacer soñar al espectador sino para despertarle el sueño”. Esta artista, mediante sus dispositivos artísticos promueve una lectura de las imágenes publicitarias desde otro punto de vista, con un carácter crítico. Esto lo hace a través de talleres o proyectos con niños y con el sector juvenil. El primer proyecto que vamos a concretar se denomina “Niños vs moda”. Para la realización de este dispositivo, pidió a un grupo de niños de ocho años que describieran los anuncios de varias campañas publicitarias. Los niños al no tener referentes visuales, tenían una lectura de la imagen más racional. Es decir, a las mujeres (en posturas forzadas), las veían como enfermas, borrachas, con hambre o muertas. En cambio a los hombres (con posiciones de poder), los veían como superhéroes, jefes y empresarios. Este grupo de niños estaban realizando una deconstrucción de la imagen sin saberlo. Este proyecto quería poner de manifiesto la violencia explícita de género desde las imágenes comerciales. En su segundo proyecto, utilizaba el arte como medio para una conexión con un grupo concreto, para generar una experiencia colectiva. El taller consistía en realizar acciones a partir imágenes publicitarias de moda en el espacio público (calle, supermercados, universidad,...). Estas estrategias artísticas buscan las reacciones de los espectadores y la activación social. Finalmente mediante estos dispositivos artísticos se activan y transfiguran la realidad y el aprendizaje de nuestra cultura de consumo.

30. <http://www.yolandadominguez.com/biografia/>

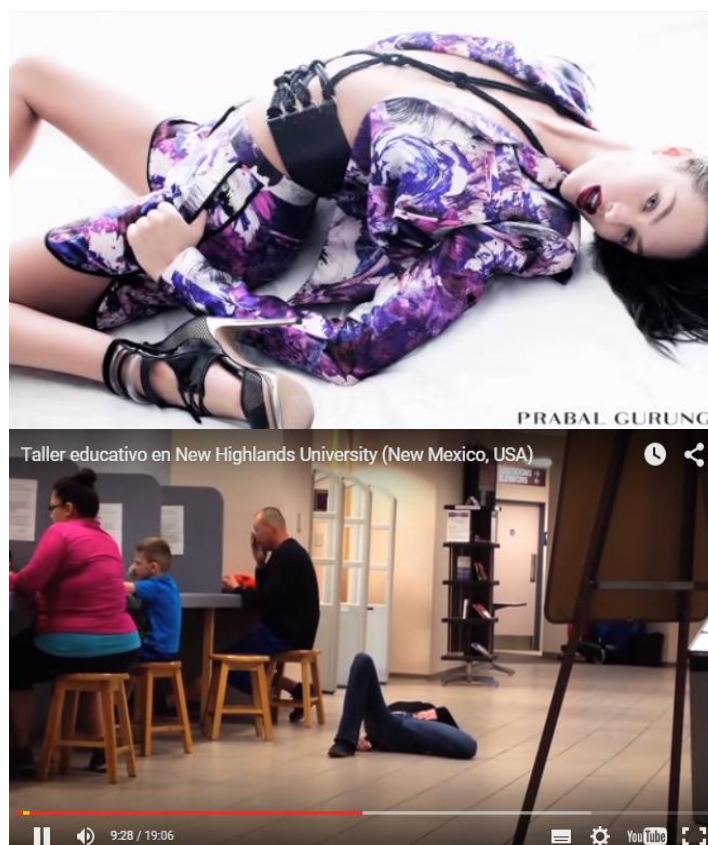


Figura 20. Proyecto de artístico de Yolanda Domínguez: “Niños vs moda”, 2015 y Taller educativo en New HighLand University (New Mexico, USA).

Recuperado en: <http://www.yolandadominguez.com/project/ninos-vs-moda/>

Recuperado en: <http://www.yolandadominguez.com/project/arte-como-lugar-de-intercambio-social/>

2.3.2 Arte Contemporáneo y el lenguaje visual, leyendo las imágenes. Arte educativo.

Una gran cantidad de información, se obtiene en menos tiempo a través del sistema visual que a través de cualquier otra modalidad sensorial. El ojo proporciona al cerebro sensaciones que le permiten interpretar color, tamaño, distancia y también seguir el movimiento mientras el cuerpo permanece estático. A menudo llamado el canal sensorial primario, la visión es la mediadora de otras impresiones sensoriales y actúa como un estabilizador entre la persona y el mundo exterior. A través de la visión se produce la mayor cantidad de aprendizaje incidental. El sistema de la percepción involucra muchos otros sistemas corporales y el proceso de ver y mirar es complejo aunque también la percepción viene dada por otros sentidos.

Rudolf Arnheim (1904-2007) psicólogo y filósofo, sus influencias nacen en la psicología de la Gestalt y la hermenéutica, denomina el “acto visual” a la percepción (hecho cognitivo que pone en juego el uso indigente de los sentidos: mecanismos sensoriales), ésta pasa a tener una función activa mediante una mirada que lee lo que ve. Nuestra rutina en la percepción, hace que nuestro rendimiento en la atención directa se relaje y pasemos ante un acontecimiento perceptivo indiferentemente en la que no se produzca conexión alguna con el objeto observado. Esto es un hecho, diariamente registramos una cantidad ingente de imágenes publicitarias, logotipos,... en el que el inconsciente interioriza el 50% de todo lo que percibe. Aunque en la percepción no sólo entra en juego el sentido de la vista. A este respecto Arnheim expone que: “en el campo visual hay más elementos de los que estimulan la retina” (1997, p.11). Por esto creemos que es esencial, reconocer las estrategias visuales mediante la estructura interna de la imagen para llegar a conocer la

naturaleza real de la imagen y su poder de sugestión. Para este autor, a través de los sentidos entendemos la realidad que nos circunda, permanecemos activos ante el acto de la percepción, es el puente que nos une con una percepción visual completa. Durante la apreciación de estas percepciones sensoriales, se genera conocimiento fértil. Para Arnheim, la inteligencia es imposible sin percepción que lo entiende como generador de conocimiento. La percepción y pensamiento actúan de forma recíproca, el objeto lo percibimos bajo las ideas o conceptos que tenemos de este por lo tanto estamos condicionados. Por lo que, ver algo significa asignarle un lugar en una totalidad: una ubicación en el espacio, una magnitud en la medida de tamaño, de luminosidad o de distancia (Arnheim ,1997).

En el acto visual, el estímulo se accionará y será más fuerte sobre un objeto desconocido, ya que no estamos familiarizarnos con él. Por lo tanto, hay una atracción de conocer lo desconocido, lo forastero. Se produce una sempiterna retroalimentación entre estímulo e intelecto ante y para nuestra vida cotidiana. Así pues Arnheim (*Íbid*, p.23) concluye que: “la percepción puede ser influida por los temores y los deseos del espectador. El lenguaje y el pensamiento visual no funcionan de igual manera que el lenguaje escrito (semántica y pensamiento), no lo leemos de forma lineal”. Arnheim fue pionero en este tema, analizó y entrevió el pensamiento visual como conocimiento y colmado de contenido. Sus contribuciones escritas, para el conocimiento del arte visual y otros fenómenos estéticos versan sobre la psicología del arte, la percepción de las imágenes y el estudio de la forma. Este pensador, pone énfasis entre el binomio entre interpretación y significado en la percepción y la creación artística. Se interesa en los procesos mentales, en el análisis, en la

argumentación y en el pensamiento crítico explicita que: “la obra de arte tiene un contenido y toda organización de color y forma se lleva a cabo exclusivamente con el objeto de revelar ese contenido” (Arnheim, 1997, p.34). Arnheim propone tres actitudes en la percepción:

- Aislar el objeto para percibirlo en un estado puro, sintetizar la idea de este.
- Percibir el objeto mediante el dibujo. Cuanto mayor sea el nivel de abstracción, mayor nivel representativo tendrá la imagen, pasará a formar parte del “sentir interno” siendo una representación universal.
- Fundir el objeto con el contexto, lo que se denomina mirada pictórica, para conseguir una mirada mimética a la realidad.
- Analizar el objeto de forma creativa, dándole otro carácter, interpretándolo y proporcionándole la posibilidad de un nuevo uso.

En nuestra observación y percepción visual, utilizamos de forma inconsciente este sistema de observación. Esta forma de percibir favorece la representación de conceptos abstractos, para generar nuevas ideas entorno a nuestra propia interpretación visual. Con lo que mediante una percepción visual de: “una obra de arte es una enunciación acerca de la naturaleza de la realidad. De un número infinito de posibles configuraciones de fuerzas, escoge y presenta una” (*Ibíd*, 1997, p.74).

Cada lenguaje utiliza sus propias “herramientas” para descodificar, hacer visible su lenguaje hacia la persona que lo recibe, este descodificará el mensaje mejor o peor en la medida que conozca el lenguaje. Por esto para descodificar una imagen (representación de la realidad) debemos tomar una posición activa y conocer en profundidad el sistema del lenguaje visual para leerlas. Aprender a mirar, percibir y conocer sus códigos y reglas. El conocimiento nos permitirá comprender lo que realmente cuentan las imágenes y relacionarnos con ellas bajo un carácter crítico. Nuestro objetivo es aproximarnos al concepto de lenguaje visual, que es uno de los temas en torno gira esta investigación. Los lenguajes, se agrupan en:

- Lenguaje verbal (utiliza la palabra y signos escritos).
- Lenguaje gestual y corporal (utiliza el cuerpo y los gestos).
- Lenguaje musical (emplea los sonidos para expresarse).
- Lenguaje visual (utiliza imágenes y signos gráficos).

El lenguaje visual es el lenguaje que desarrollamos en el cerebro relacionado con la manera como interpretamos lo que percibimos a través de los ojos ("visualmente"), el lenguaje que utiliza imágenes y signos gráficos. Acaso (2006, p. 25) define el lenguaje visual como: “el código específico de la comunicación visual”. Así pues las imágenes son al lenguaje visual lo que las palabras al lenguaje: sus unidades de representación (*Ibíd*, 2006, p. 19). Con lo que el lenguaje visual, tiene por objeto la transmisión de mensajes a través de la imagen, por tanto, el lenguaje visual es el sistema

de comunicación que se emplea en la creación de mensajes visuales. A través del lenguaje visual se transmite conocimiento, es decir, que la imagen es un vehículo de alguien utiliza para algo (Acaso, 2006, p. 20). Por otra parte, Martín (2010, p.3) expone que los comportamientos comunicativos evolucionan a partir de interacciones no comunicativas. En esa relación comunicativa este autor, establece las siguientes marcas distintivas (*Íbid*, 2010, p. 8).

1. La comunicación es una clase de actividad, pero no deriva de cualquier actividad posible. Procede de actividades en las que se implican dos o más agentes.
2. Entre esas actividades implicativas hay muchas, pero no todas, que son interacciones. La comunicación es una modalidad de interacción.
3. En algunas de esas interacciones, pero no todas, se emplean señales. La comunicación es una modalidad de interacción mediante señales significativas.
4. Algunas de las señales, pero no todas, son significativas. La comunicación es una modalidad de interacción mediante señales significativas.
5. Entre los posibles usos informativos que se pueden hacer de las señales en la interacción, están los usos indicativos. Cuando los Agentes están capacitados para estos usos, son comunicantes.

En las interacciones, cuando los Agentes son las fuentes de la señales, intervienen como Emisores (E). Y cuando están afectados por esas señales, son Receptores (R). Se comprende que cada agente puede desempeñar ambas funciones en el transcurso de la interacción. Marín concluye que: “los agentes o el agente que generan señales con las que pueden desencadenar alguna relación con el otro u otros son “Emisores. Y el Agente (o los Agentes) que puedan ser estimuladores de esas señales son “Receptores” (Martín, 2010, p. 19). En consecuencia este autor señala que en la perspectiva más general de las implicaciones, los “Emisores” son los agentes Estimuladores (E) en tanto que emiten señales; y los “Receptores”, son Agentes reactivos en tanto que responden al estímulo de las señales.

Para que las señales lleguen a tener significado en las interacciones, no es necesario que la relación entre el Emisor y el Receptor sea simétrica (*Ibíd*, 2010, p. 24). Cuando utilizamos las imágenes estamos ante un proceso comunicativo en la que toda la carga se centra en los aspectos visuales. Así pues, una imagen se convierte en lenguaje cuando hay una comprensión del mismo por las personas que lo reciben. Como señala Martín, todo objeto de referencia de una comunicación, puede ser designado; y puede ser identificado (*Ibíd*, 2010, p. 161). A través de las imágenes nos expresamos y establecemos relaciones entre ellas y con la personas. Para leer este proceso significativo debemos conocer los elementos que participan en el lenguaje visual:

- Emisor: es el agente que crea la imagen, el que despliega la información.

- Mensaje: es la comunicación que se produce entre el emisor y el receptor se produce al recibir el contenido (la imagen) que es la representación de la información.
- Receptor: es el que distingue los códigos de la imagen. La comunicación se produce cuando se entiende el mensaje por tanto recibe la información.
- El código: este es el entorno en el que el emisor y el receptor utilizan las mismas herramientas del lenguaje visual y textual para se entiendan.
- Canal o medio: es el soporte físico por el cual transmitimos la información o el mensaje.
- El contexto: comprende el lugar y la época en el que se transmite el lenguaje, una misma imagen puede tener diferentes significados en distintos lugares y épocas.
- El referente: es el objeto sobre el que se genera el mensaje.

Todos nos comunicamos y tenemos la necesidad de hacerlo a través de diferentes lenguajes como hemos indicado al comenzar este relato. Los conceptos sirven a los seres humanos para adaptarse al ambiente y nunca son estáticos, son unidades no cambiables, sino que se forman, reforman y se interrelacionan continuamente. Así pues, la comunicación visual, es la forma en que el cerebro agrupa o codifica y relaciona los datos que le llegan con la información recibida previamente puede considerarse un proceso constructivo resultante en la formación de "estructuras cognitivas", lo que lleva a un "modelo cognitivo", de aprendizaje. Como todo el mundo sabe, la evolución de la humanidad ha sido guiada por factores de cambio específicos: entre ellos los usos técnicos y la comunicación (Martín, 2010, p. 161).

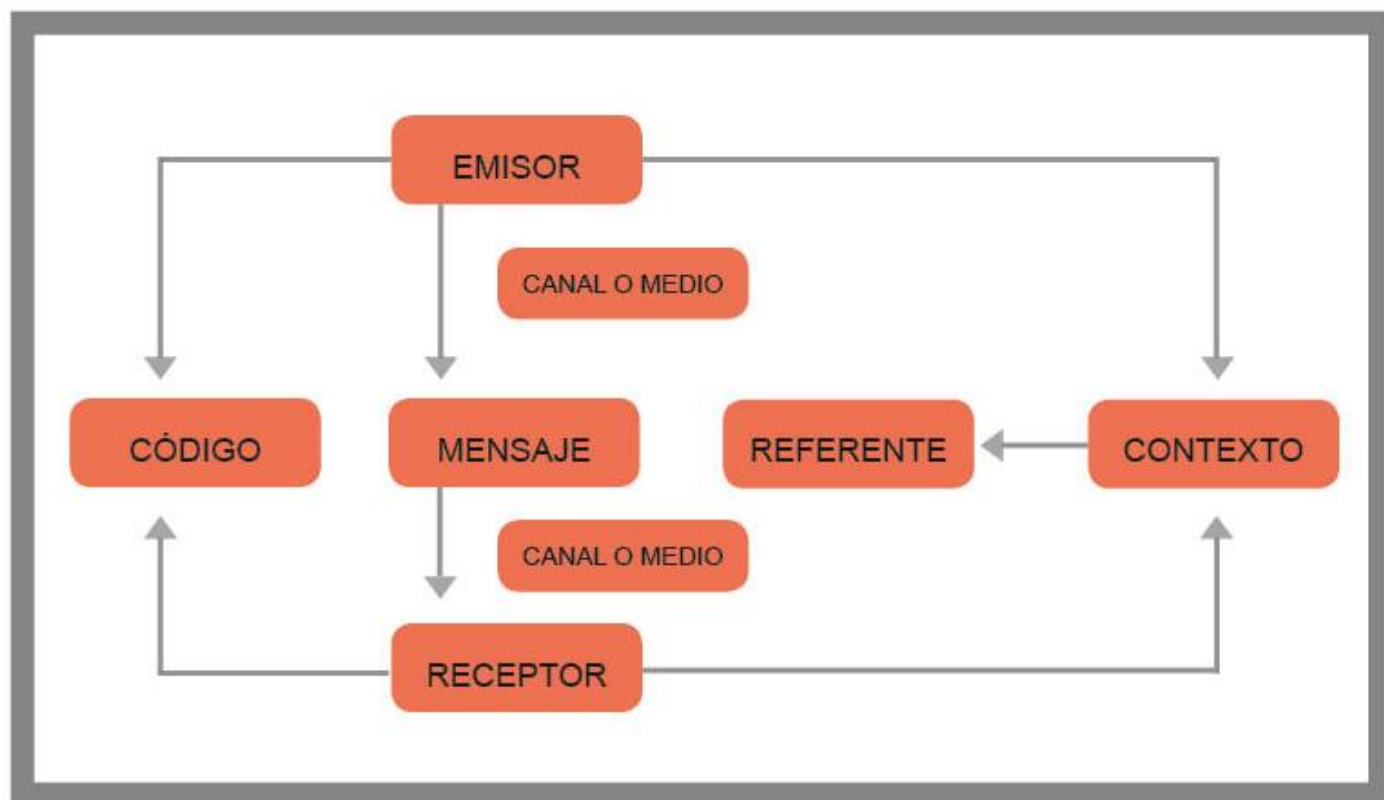


Figura 21. Esquema de la comunicación visual de elaboración propia.

La finalidad de las imágenes es la de transmitir una información, tienen un significado en el que nos cuentan algo. Dependiendo del tipo de información que nos transmita una imagen va a tener por tanto una finalidad u otra. La finalidad de la imagen, siempre depende del contexto donde estén inscritas. La infinidad de interpretaciones de la misma representación visual tienen que ver no sólo con los conocimientos, vivencias y creatividad del lector, sino también con el contexto en el que se consume la imagen, es decir, el lugar y el momento en el que se mira (Acaso, 2006). Para la creación de las imágenes el individuo utiliza diferentes medios de expresión.

El lenguaje visual se diferencia por los materiales utilizados (los que construyen), las técnicas (el uso de los materiales, dibujo, pintura, escultura,...), y una serie de normas de configuración. Entre los medios clásicos bidimensionales (con altura, anchura, sin volumen) nos encontramos con: el dibujo, pintura, grabado; en cuanto a los medios clásicos tridimensionales (altura, anchura, volumen): escultura, arquitectura; nuevos medios: la fotografía, el cine, la televisión, infografía y diseño. Las finalidades de las imágenes se clasifican en:

- Informativa (informan).
- Exhortativa (influyen).
- Expresiva (entorno de lo personal).
- Estética (transmitir, reflexionar).

Para la realización de imágenes hay que conocer las herramientas de configuración de una imagen. A continuación mostramos las herramientas del lenguaje visual en la siguiente tabla. Mediante estas herramientas analizamos en el aula de secundaria objetos e imágenes que configuran nuestro entorno más cercano.

1. El tamaño.
2. La forma.
3. El color.
4. La iluminación.
5. La textura.

HERRAMIENTAS DE CONFIGURACIÓN DE UNA IMAGEN VISUAL	
TAMAÑO	La escala, la ubicación
FORMA	Orgánica y natural
COLOR	Pigmento y color luz
ILUMINACIÓN	Natural y artificial
TEXTURA	Real, Simulada y Ficticia

Tabla 13: Herramientas de configuración de una imagen visual. Esquema de elaboración propia.

En cuanto al tamaño, cuando analizamos o creamos un producto visual, lo primero a tener en cuenta son sus dimensiones ya que nos aporta información, se relacionan como es natural con nuestra escala de espectador (la humana). Acaso (2009, p. 49) a este respecto, señala que tenemos tres criterios de selección de la herramienta de tamaño:

- el impacto psicológico.
- el efecto notoriedad.
- la comodidad de manejo o de ubicación.

El impacto psicológico: está relacionado con el vínculo que se establece físicamente entre la imagen y el espectador. Ya sea ante una imagen de gran tamaño o una de pequeño tamaño. La notoriedad: simboliza la presencia del producto ya sea comercial o artístico. La comodidad de manejo o de ubicación: es el criterio más común. En muchos casos el tamaño del producto visual le viene impuesto al creador por el formato que utiliza para crearlo. Las dimensiones de los objetos ayudan también a crear tanto perspectiva como la sensación de distancia. Con lo que la elección del tamaño afecta decisivamente en el significado de la representación. Para entender estos conceptos hemos seleccionado esta imagen de Jaume Plensa (Barcelona, 1955), la mayoría de sus obras se exhiben en lugares públicos y son realizadas a gran escala. Es una torre de 16 metros de altura en las que aparecen a diario las caras de más de mil vecinos de la ciudad de Chicago. Algunas de sus esculturas, son interactivas, haciendo partícipe al público de la obra. De modo que este dispositivo artístico, tiene implícito un efecto de notoriedad y un fuerte impacto psicológico.



Figura 22. Crown Mountain en Chicago (EEUU) de Jaume Plensa, 2004.

Recuperado en: <http://jaumeplensa.com/>

En cuanto a la forma, nos indica los límites exteriores del producto visual. Se clasifican en: las orgánicas; es decir aquellas que son propias del mundo natural y las artificiales: son de tipo geométrico y están creadas por el ser humano. Mediante la forma, se puede trabajar a tres niveles. (Acaso, 2009, p.53):

- selección de la forma del producto visual como objeto (sus límites físicos).
- selección de la forma del contenido del producto visual (las características formales de los elementos que se encuentran dentro de dicho límite).
- selección de la forma del espacio que alberga al producto visual.

Tras esta selección, se debe elegir el formato en cuanto a la adaptación al soporte, al sentido de la lectura y el contenido simbólico que este pueda transmitir. En el lenguaje visual de nuestro entorno esta elección viene impuesta ya que viene determinada por el soporte. Como ejemplo, los carteles publicitarios de los espacios comerciales tienen un formato horizontal. En nuestra cultura, esta lectura horizontal nos facilita la comprensión de la imagen. Algunas representaciones se muestran mediante otros formatos (redondo, cuadrado, rectangular,...). A su vez, hay que tener en cuenta el espacio en donde se encuentra el producto visual. Para sintetizar estos conceptos que conciernen esta herramienta del lenguaje visual, hemos seleccionado este dispositivo artístico de la artista Magdalena Atria (Chile, 1966). Se trata de una instalación en el espacio expositivo “Abierto por obras” en el espacio de Matadero de Madrid (2014). La forma que selecciona esta artista es circular y su contenido es artificial, la autora ha interactuado con el espacio a través de la instalación situada en zonas específicas de este espacio expositivo.



Figura 23. Instalación de Magdalena Atria, 2014.

Recuperado en: <http://www.mataderomadrid.org/ficha/2684/magdalena-atia-cenotes.html>

En cuanto, a el color es una herramienta principal para transmitir significado en el lenguaje visual. Algunos de los grandes pensadores de nuestra historia realizaron estudios en torno al color, entre ellos el científico y filósofo griego Aristóteles, el científico inglés Isaac Newton, y el escritor y científico alemán Joham Goethe. En realidad, el campo de los colores es un territorio de límites irregulares, situado en algún lugar entre las ciencias y las letras, una región cuya configuración constituye una frontera entre estas dos culturas diferentes (Brusatin, 1991). Es a su vez, el color es misterioso, escapa a la definición; es una experiencia subjetiva, una sensación cerebral que depende de tres factores relacionados y esenciales: luz, un objeto y un observador (Verity, 1980). En el estudio del color, los estudiantes de arte suelen aprender acerca del color sólo de forma incidental, cuando están aprendiendo a pintar (Edwards, 2004, p.2). A los niños se les refuerza el uso del color, hojas del mismo color en la escuela y las reacciones de los adultos: “colorea verde el árbol, el cielo azul. Haz un coche rojo”. Si bien estas estrategias enseñan a los niños a los colores culturalmente aceptados de los objetos, estorban la sensibilidad a los exquisitos efectos del color en el entorno e impiden disfrutar del color tal como registra la retina (Bloomer, 1976).

En Bellas Artes estudios específicos sobre arte, se estudia la teoría del color, que es el estudio de las reglas y principios que se aplican al color. Esta teoría del color se ha ido desarrollando a lo largo de la historia. A finales del sXVII, Isaac Newton basó sus estudios en la utilización de un prisma de vidrio para dividir los rayos de la luz del sol en la longitud de onda de los colores, al que denominó *spectrum* de los colores. Realizó lo que actualmente denominamos la rueda de color, dispuso siete colores (violeta, índigo, azul, verde, amarillo, naranja y rojo) en un círculo según el orden que

aparecían en el espectro del color y en el arco iris. En el centro de la rueda de color, dispuso el color blanco, que simboliza la síntesis de todos los colores en luz blanca. Este mismo autor, publicó su teoría del color en 1704, en la que revelaba las relaciones que existían entre los colores. Newton creía que había una correspondencia entre los sonidos y el color. Tal vez debido a esta idea decidió que veía siete colores en el arco iris (Edwards, 2004, p.15). Posteriores a este autor que hayan estudiado el color encontramos a: Munsell, Runge, Albers,...Edward, profesora de teoría del color propone en su libro: “El color. Un método para dominar el arte de combinar los colores” un estudio de la identificación de los colores a través de tres atributos: el nombre del color (se identifica mediante la rueda de color), el valor (su grado de claridad u oscuridad) y la intensidad (el grado de viveza o de apagamiento) del color. Esta autora, afirma que: en cierto modo, identificar un color por sus atributos es similar a identificar un objeto. Primero nos preguntamos: ¿Qué es este objeto?, luego ¿Qué tamaño o forma tiene? y, por último: ¿De qué material está hecho? (*Ibíd*, 2004, p.28). Este es el proceso que esta profesora, realiza en sus clases pintura y teoría del color.

Tras esta introducción, pasamos a delimitar los elementos que entran en juego en el lenguaje del color. Diferenciamos dos tipos de colores: colores pigmento; son aquellos que son tangibles y materia. Dado que a los científicos siempre les ha interesado el color, abunda la literatura sobre el color. En la formación específica de este tema se requiere el aprendizaje de la teoría del color. Se forman mediante la síntesis sustractiva (cian, amarillo, magenta). Los pigmentos no emiten luz sino que sustraen (absorben) las radiaciones de la luz. Con lo que, dependiendo que radiación de luz se ven de uno u otro color. La mezcla de todos daría como resultado el color negro. En segundo lugar,

los colores luz: son intangibles, haces de luz. Se crean con la síntesis aditiva (rojo, verde, azul). Son los tonos que observamos en el ordenador o en la televisión. Al ser luces de colores, el resultado de la unión de todos siempre va a ser más luminoso que cada uno de los elementos, así pues, la mezcla de todos produce el color blanco. Tanto los colores pigmento como los colores luz son utilizados para espacios museísticos y comerciales. Los grados de valor de los colores son importantes porque los contrastes entre claros y oscuros son fundamentales para una buena composición, es decir, el modo de disponer las formas y los espacios, los claros y los oscuros, en el dibujo y la pintura (Edwards, 2004, p.4). Además de la naturaleza del color, hay otros aspectos importantes que nos dan mucha información sobre la imagen: la luminosidad, hace referencia a la cantidad de luz que tiene un color. Hay colores que son oscuros y otros que son claros. Esta característica les otorga cierto valor simbólico. La saturación y desaturación: se relaciona con la pureza del color respecto al gris. Cuanto más saturado es un color más alejado se encuentra del color gris. Cuanto más desaturado menos puro es el color y más cerca del gris se halla. La temperatura del color: es un fenómeno visual que se explica en términos de sensaciones corporales. Los colores cálidos, suele dar la sensación de peso y acercamiento mientras que los fríos tienen a aligerarse y alejarse.

El color transmite significados muy concretos y elaborados según el contexto cultural en el que se utilice. El contenido simbólico tiene relación con el contexto y la cultura en el que se construye la imagen. Las sociedades suelen relacionar los colores con determinados conceptos, en nuestra cultura occidental el color blanco se relaciona con la pureza y el negro la muerte. El significado de

los colores, difiere de épocas y culturas anteriores a la actual. Explicitamos los contenidos de los colores para nuestra cultura española: rojo (pasión, poder, sexo, violencia, valentía), azul (posicionamiento, masculinidad, frialdad, mar, calma), amarillo (luminosidad, dinamismo, energía), verde (naturaleza, armonía, frescura, fertilidad), naranja (diversión, exótico, creatividad), marrón (estabilidad, masculinidad), blanco (virtud, bondad, inocencia, pureza), negro (muerte, elegancia, misterio). La percepción del color correcta es el requisito fundamental, pero para ver lo que realmente tenemos delante, es decir, la verdadera información que se refleja en la retina y no la que nuestros prejuicios nos dicen que estamos viendo (Edwards, 2004, p.9).

Para mostrar el uso del color en el arte, hemos seleccionado a la artista Katahrina Grosse (1961, Alemania). Fue estudiante en la Kustakademie de Dusseldorf, renunció a la pintura de pincel y utilizó la técnica del spray y la pistola de pintor para crear sus campos de color (el color-field nace en los años cincuenta y está relacionado con el expresionismo abstracto), realmente es un espectáculo visual para todos los sentidos. La pintura tiene entidad propia para formar parte del lugar, de su contexto. Es un ejemplo, de la expansión espacial de la pintura mediante campos de color en el interior de un espacio expositivo. La artista, a través de esta utilización del color busca que el espectador quede envuelto por una atmósfera de color. El espectador por lo tanto, no sólo verá el color sino que pasará por encima de este, el espacio queda completamente invadido por colores.



Figura 24. Exposición de Katharina Grosse en la Galería Helga de Alvear.

Recuperado en: <http://www.katharinagrosse.com/>

En cuanto a la iluminación, debemos señalar en este apartado la importancia que tiene la acertada utilización de esta herramienta. Ofrece dos niveles en el significado, la iluminación que construye la imagen (bidimensional) para su representación y las características de un tipo concreto de luz que se selecciona para hacer resaltar un objeto (del contexto comercial o el artístico) concreto. Hay dos tipos de iluminación basado en el tipo de fuente: la iluminación natural (fuente solar, velas,...) que está relacionada de forma directa con la naturaleza y el espacio exterior. La gradación de la luz, depende de las claves altas se produce cuando hay mucha luz o bajas cuando hay poca luz, a lo largo del día. Por otro lado tenemos la luz artificial, que tiene su origen en los dispositivos eléctricos, este tipo de luz se la relaciona con espacios cerrados.

Comenzamos por el contexto comercial, como todos hemos percibido en estos espacios la iluminación suele ser artificial, con lo que al espacio le da un componente de seguridad y de pérdida de paso del tiempo. Actualmente para estos espacios se está utilizando las luminarias led por su versatilidad y ahorro energético. La iluminación cálida se selecciona según los productos frescos. Para esta elección, hay que tener en cuenta la iluminancia (cantidad de luz recibida por una superficie), la luminancia (cantidad de luz que llega de una superficie) y el índice de reproducción cromática RA (cantidad de luz que llega desde una superficie). En los escaparates es de vital importancia ya que lo hace visible en el espacio público y aparte destaca la escenografía de deseo propuesta. En el espacio museístico al igual que en el espacio comercial, la utilización de la iluminación dependerá de la naturaleza del dispositivo artístico, del espacio y de la prioridad en cuanto a la experiencia que se quiere crear. Los valores estéticos (emocional, seducción, tristeza,

euforia,...) de la luz son infinitos, tienen la capacidad de transformar los espacios y darles entidad propia. Aparte del tipo de iluminación, se debe seleccionar para una mayor eficacia de esta herramienta la orientación de esta: a favor de la lectura, a contralectura, picado o contrapicado. A favor de la lectura, debemos dirigir la luz de izquierda a derecha. Este es el tipo de iluminación que se ve con más facilidad, ya nuestra forma de leer una imagen se produce en esta dirección. Si la iluminación se hace a contralectura, suele trasladar sensaciones negativas y por último la iluminación contrapicado, se hace de arriba abajo, es una luz que por su sentido diferente al “natural” produce en nuestra percepción una sensación de miedo (Acaso, 2009, pp.68-69).

Para este apartado hemos seleccionado al artista Pablo Valbuena (Madrid, 1978), por el uso que hace de la luz sobre sus dispositivos artísticos. Este artista realiza proyectos en el ámbito de la instalación, mediante el vídeo y nuevos medios. Con esta instalación, reflexiona sobre la ciudad, en cuanto a sus variaciones de luz, en constante transformación. Vemos un volumen físico que simula ser una ciudad y en segundo lugar vemos como la luz recorre paulatinamente estos volúmenes, con lo que modifica la geometría mediante la luz artificial. Esta escena, se apoya del uso un sonido ambiental que generalmente está realizado por el artista. De modo, que el espacio por un momento mediante el apoyo de la luz artificial se transforma en la configuración de una pequeña ciudad iluminada.

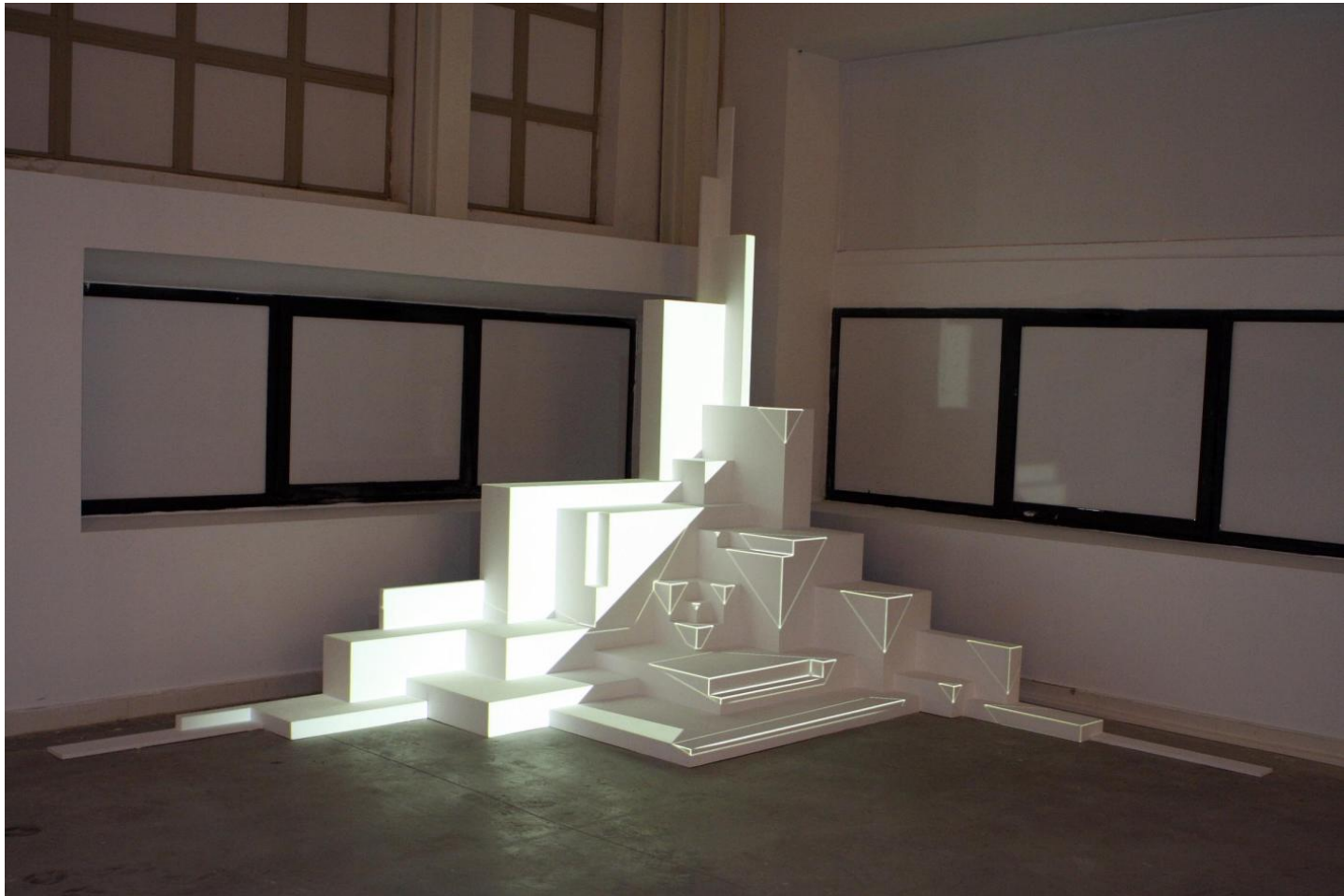


Figura 25. Instalación Augmented Sculptures de Pablo Valbuena en la galería MaxEstrella, 2004.

Recuperado en: <http://www.pablovalbuena.com/>

En cuanto a la textura, es el soporte que se selecciona para la configuración de una imagen, es el material y la materia que conforma una representación visual. Distinguimos entre dos tipos de textura, la del soporte y la de los materiales que se aplican al soporte. Diferenciamos entre textura real (se relaciona con las representaciones tridimensionales), la percepción visual coincide con la que percibimos y la textura simulada (conciene a la representaciones bidimensionales) sólo se perciben cualidades ópticas. Con lo que la textura que percibimos no tiene que ver con la percepción táctil. Por lo que la textura, aporta el valor connotativo que tiene implícita la imagen. La textura nos lleva hacia una experiencia visual evocada, mediante una representación visual nos transmite sensaciones similares a las que sentiríamos en nuestra percepción real del objeto.

Para reflejar el uso de la textura en el arte hemos seleccionado la instalación del artista Ernesto Neto (Río de Janeiro, Brasil, 1964) en el museo Guggenheim de Bilbao durante en la exposición: *“El cuerpo que me lleva”* (2014). Por la fotografía intuimos la textura del dispositivo artístico, el artista entiende su proposición artística desde la participación del espectador, invitándole a interactuar activamente. Son por lo tanto, sus “esculturas” orgánicas que se deben tocar, abrazar, atravesar,... Las texturas de los materiales que utiliza son telas elásticas y visualmente livianas, reproducen membranas, se activa también el sentido del olfato al utilizar especias (cúrcuma, comino, clavo,...). Genera escenografías, que sobrepasan la experiencia estética, se producen infinidad de sensaciones (sensualidad, corporalidad,...) y emociones simultáneas.



Figura 26. Instalación de Ernesto Neto en Guggenheim de Bilbao, 2014.

Recuperado en: <http://ernestoneto.guggenheim-bilbao.es/>

Tras esta explicación de las herramientas que configuran una imagen visual, explicitamos las herramientas que configuran la organización de un producto visual, que son la composición y la retórica visual. La composición es la construcción del producto visual, es uno de los primeros elementos que tenemos en cuenta para el análisis de una imagen. La composición va a depender del objetivo que se pretenda transmitir con la configuración de la imagen. Esta organización estructural se basará en las relaciones que se establezcan entre las representaciones visuales, mediante la intención del autor y la recepción del espectador. Para crear significado en una imagen debemos utilizar diferentes recursos, que pasarán a estructurar una imagen en dinámica o reposada. Los recursos para realizar una composición reposada serían: constantes, simétricos, rectos, centrípetos, completos y centrados. En cambio los recursos para generar una imagen dinámica son: inconstantes, asimétricos, centrífugos, oblicuos, incompletos y descentrados.

La retórica visual, configura e interconecta los significados de un producto visual. Las figuras retóricas son inherentes al lenguaje pero también se han vuelto argumentos de imagen. Esto significa que para todo aquel que trabaje en comunicación, son armas invaluable. Roland Barthes (1915-1980) expuso, la definición teórica de los mecanismos retóricos que actúan en el plano de la connotación de la imagen publicitaria. En su trabajo "La retórica de la imagen", analiza las características de la imagen en el mensaje publicitario, señala que la significación es sin duda intencional. Por otra parte, la ausencia de palabras recubre siempre una "intención enigmática" (Barthes, 1970). Fue gran conocedor del estudio de los signos, la semiología. Esta disciplina señala que no sólo nos comunicamos a través de signos lingüísticos (el lenguaje) sino a través de otros

elementos culturales como el lenguaje gestual, la ropa, el peinado,...Destacamos las siguientes figuras retóricas tan utilizadas en textos literarios, en el contexto de los productos visuales como la sinécdoque, la metáfora, la metonimia, la antítesis, el símil y la hipérbole.

Comenzamos con la sinécdoque, en esta figura el concepto evocado es sustituido o representado por una imagen que está vinculada con lo que evoca el producto visual. Por ejemplo, la silueta de la Torre Eiffel evoca a la ciudad de París, este recurso está tiene un gran efecto con las representaciones visuales que son reconocidas de forma universal. En la metáfora, se establece una comparativa entre dos representaciones visuales, el significado se transmite de una imagen a otra se complementan. Las fotografías del artista Chema Madoz (Madrid, 1958), son un claro ejemplo de esta figura. La metonimia, la imagen que evoca y lo evocado están íntimamente relacionados, un ejemplo de este recurso en la publicidad es la utilización de la marca emitiendo el producto. La antítesis, se establece cuando se enfrentan dos imágenes por alguna cualidad. En la publicidad, se suelen comparar dos imágenes en el que se muestra un antes, de la utilización de un producto determinado y un después que demuestra el resultado del uso del producto que se anuncia. El símil, se establece visualmente relación entre el producto y la característica de este. Al utilizar elementos de la naturaleza en las etiquetas de productos ecológicos, implica que estos productos tienen unos ingredientes naturales. La hipérbole, se basa en el uso de la exageración para destacar las características de un producto. En la publicidad se tiende para afianzar este recurso al cambio de escala de los productos anunciados, para provocar en el espectador un impacto visual.

Toda la información visual nos llega de forma natural, no hay linealidad ni cronología toda es instantánea. Por esto, la lectura de las imágenes es un acto lleno de misterio, en cuanto a la construcción de sentido. Si enseñamos a leer imágenes será más fácil aprender a crear, escribir o deconstruir las imágenes.

Hay que poner atención, en el estímulo visual para captar interés leyendo los “efectos visuales” que cautivan al espectador. Entre estos efectos visuales o leyes perceptivas están: proximidad, semejanza, destaque, continuidad, homogeneidad,... La estructura (contenido, temática y el estilo) y el objetivo del mensaje, la finalidad del mensaje. Para la creación de imágenes hay que tener en cuenta por tanto: los elementos del lenguaje visual (punto, línea, plano, textura, color e iluminación). A su vez, la lectura objetiva (la percepción/ contemplación, identificación, clasificación, descripción) y la lectura subjetiva (elemento de significación, elementos narrativos, herramientas del lenguaje visual); la lectura de las imágenes (tipos de imágenes, aspectos denotativos y connotativos de la imágenes y relación entre imagen y contenido). Acaso nos señala la importancia del conocimiento y de la incorporación del lenguaje visual en la educación:

Por esto, en el mundo donde nos ha tocado vivir y debido al hiperdesarrollo del lenguaje visual, las artes visuales no se pueden hacer esperar: o luchan contra la imagen comercial e informativa, o los ciudadanos occidentales sólo prestarán atención (como de hecho está pasando) a estas últimas, por lo que cambian los elementos clave de las artes visuales (...) (Acaso, 2009).

2.3.3. Arte Contemporáneo vs analogías visuales comerciales. Arte relacional.

Ambos lenguajes (el comercial y el artístico) tienen la finalidad de transmitirnos una narración concreta tanto al espectador en los espacios artísticos como al consumidor en los centros comerciales. Los mensajes que emanan, se apoyan más en la apariencia que en lo que realmente son. Mediante estos dos lenguajes se muestran escenografías en el que se hace una síntesis visual para concretar el mensaje final. Finalmente, mediante estos lenguajes se trabaja con la ilusión para generar un espacio lleno de sensaciones tanto visuales como sensoriales a todos los niveles. Para conseguir su objetivo ambos lenguajes tienen sus propias “reglas”, en el caso de los espacios comerciales el espacio se activa mediante diferentes técnicas de marketing, las cuales expusimos en el apartado 2.2.1 de esta investigación. Hacemos un breve repaso de las herramientas principales del *visual merchandising* en los espacios comerciales. La escenografía comercial, se apoya en: desde el exterior seduce con su arquitectura (su presencia física y la publicidad), en el escaparatismo (es una invitación para comprar); en el interior nos encontramos con una atmósfera positiva (la luz, la limpieza, la seguridad,...), la presentación de las mercancía (dispuestos por color, por marca, por tamaño,...) y por último la publicidad en el punto de venta (activa la compra por impulso a través de acciones publicitarias).

Soto explica en cuanto a los límites del exterior y el interior de los espacios comerciales que “en la actualidad, frágiles fronteras transparentes separan el interior del exterior del punto de venta, y convierten el conjunto de producto, escaparate y tienda en un estímulo visual en el cual resulta difícil establecer las diferencias entre unos y otros componentes de seducción” (Soto, 2002, p.47). Las

acciones desde el lenguaje comercial, pretenden generar deseo, para seducir a los consumidores con la finalidad que esto se trasluzca en un acto de compra. Por otra parte, el lenguaje artístico a través de sus dispositivos artísticos se apoyan en el lenguaje visual el cual hemos explicado en el apartado anterior. En ambos espacios, para desarrollar una escenografía adecuada tienden a la contextualización, es decir, a hacer un desarrollo coherente entre el ambiente y los productos o los dispositivos artísticos que se quieran exhibir. Tras esto, ambos lenguajes deben orientar su contextualización hacia una relación con el espacio que atienda más al carácter simbólico (en cuanto a la utilización del color, de la disposición;...) de lo que muestran. Con lo que se intenta para un mayor efecto, contextualizar y dramatizar la escena para ir más allá de de una mera disposición de objetos. Soto considera que en el espacio comercial: “esta puesta en escena considera la escenografía como un espacio idóneo para crear un encuentro entre objetos y observadores, como elemento pedagógico sobre la metáfora y el contenido que se pretende exhibir”. (Soto, 2002, p.47): Con lo que a ambos lenguajes, mediante determinadas escenografías (puesta en escena) se le exige una reflexión estética global, en el que entran en juego componentes culturales. Ambos espacios, tienden a tener semejanzas en cuanto a la puesta en escena y la utilización de diferentes estrategia visuales para captar la atención del espectador. En esta línea de pensamiento Soto (*Ibíd*, 2002, p.81) concluye que:

La amplitud de espacio y la disposición del recorrido de los diseños, en los cuales se encuentra incluido el escaparate, no sólo hacen pensar que se está en una galería de arte o en un museo, sino que también motivan a desarrollar un comportamiento acorde a este tipo

de lugares. Estos espacios se recorren deteniendo la atención en cada uno de los elementos expuestos-que se presentan como verdaderas obras de arte-pero que, no obstante, bajo un ambiente artístico y distendido ahora se pueden tocar, probar y experimentar, lo cual convierten al comprador en otro más de los componentes de este complejo espectáculo.

Ambos lenguajes el comercial y el artístico se han ido entrecruzando a lo largo de la historia, llegando a colaborar. Morgan afirma que:

En la década de 1920, tuvo lugar una explosión de creatividad en el mundo del arte y de la moda, que también se extendió. Como respuesta a la frustración de ver que sus cuadros sólo podían ser contemplados por personajes ricos y famosos, muchos jóvenes artistas de la ciudad dieron a conocer su talento al gran público. Pronto los grandes almacenes se llenaron de temas inspirados en el Art Decó y los diseñadores de moda encontraron una innovadora y estimulante pasarela estática donde mostrar sus creaciones (Morgan, 2011, p.14).

A este respecto Soto expone que: “el kitsch en los años ochenta y el minimalismo de los años noventa alimentaron la producción de una gran cantidad de escaparates” (Soto, 2002, p. 87). En la actualidad, algunos artistas han colaborado en la creación de los escaparates y en los espacios comerciales. Con lo que desde estos espacios comerciales, se tiende a la contribución de artistas reconocidos ya que aportan un enfoque novedoso. Como ejemplo de este hecho, coincidiendo con la feria de Arco en Madrid (del proyecto After Arco) el Corte Inglés desde sus escaparates colabora (desde los años 60) con artistas contemporáneos.

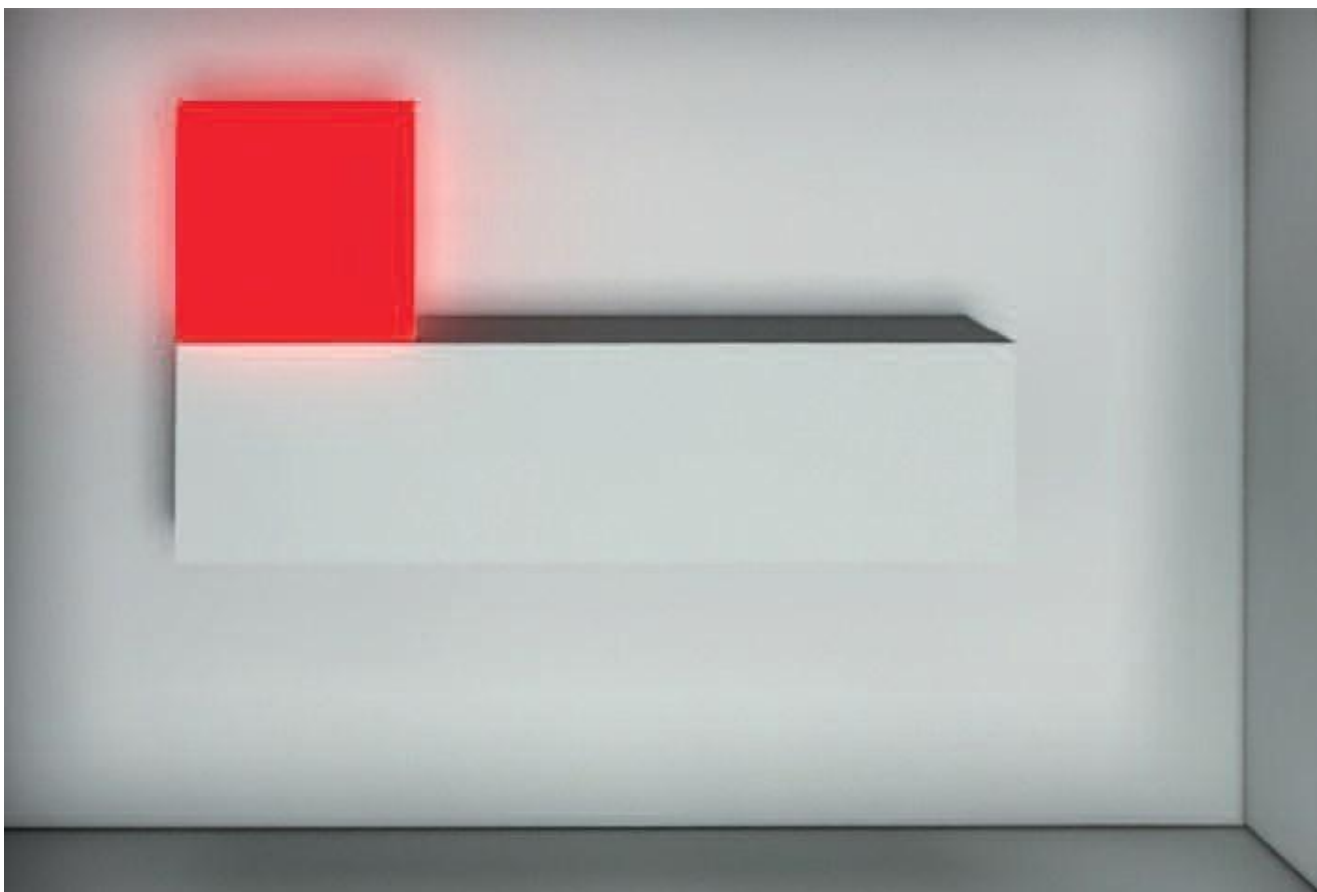


Figura 27. Intervención artística de Jordi Teixidor en el escaparate en El Corte Inglés de Madrid, 2015.

Recuperado en: <http://www.mujerhoy.com/tendencias/decoracion/escaparates-corte-ingles-arco-858465022015.html>

Así pues, ambos lenguajes se hibridan de manera contractual, utilizando por parte de los espacios comerciales estrategias del espacio comercial o viceversa. En la que el uso del estilo kitsch, el minimalista, las instalaciones, el efecto de extrañamiento (cambios de escala, color, iluminación,...), las escenografías teatrales, los montajes museísticos y la interactividad son estrategias generales para la puesta en escena de ambos lenguajes. Alannah Weston, directora creativa de Selfridges comenta en cuanto a la recepción del espectador que: “nosotros estamos entre bastidores para escenificar y crear el efecto general, mientras que los compradores escriben la historia y proporcionan los contenidos. Es de nuestra competencia hacer que estos espacio cobren vida” (Citado en Morgan, 2011, p.18).

Hemos observado, que esta asociación sigue actualmente vigente entre estos dos lenguajes y este hecho lo expusimos en el espacio del aula de secundaria mediante la figura retórica (que interconecta los significados de un producto visual) de la analogía visual. Ya que creemos que el centro comercial es un espacio que puede ser utilizado para el aprendizaje de nuestra cultura visual. En nuestra sociedad lo más importante es la idea de que las imágenes sólo sirven para crear placer en detrimento de su capacidad de crear conocimiento (Acaso, 2009). Hablamos de la necesidad de aprender a leer los mensajes que nos llegan a la visión, que poseen una carga subjetiva de significación. Estos aprendizajes suponen un proceso largo de comprensión de todo lo percibido para que queden en nosotros como aportaciones enriquecedoras y eficaces (Cuenca, 1997, p. 9). Este es el punto de inflexión, donde nos situamos para presentar el concepto de analogía a través del lenguaje y las estrategias visuales de los centros comerciales vinculado a los dispositivos

artísticos del arte contemporáneo bajo un enfoque crítico. Nos vamos a detener en este recurso visual, para explicitarlo con más detenimiento ya que para esta investigación ha supuesto el origen desde dónde trabajar en las aulas de secundaria. Esta establece semejanzas (de texturas, de conceptos, de estructura, de forma,...) entre dos contextos diferentes comparando o relacionando productos visuales.

Dos productos visuales son análogos si al compararlos se mantiene la verosimilitud de que son similares. Dentro del campo del diseño industrial las analogías de forma sistematizada fueron creadas en 1961 por William J.J. Gordon (1919- 2003). La definición de la palabra sinéctica, es un neologismo de raíz griega, que significa la unión de elementos distintos y aparentemente irrelevantes. La sinéctica, define el proceso creativo como la actividad mental desarrollada en aquellas situaciones donde se plantea y se resuelven problemas a través del resultado de invenciones artísticas o técnicas. Trata de comprender los conceptos subyacentes, no racionales y de libre asociación, que fluyen bajo el proceso creativo.

Los postulados de la sinéctica son: la creatividad de las personas pueden aumentar si se les hace comprender los procesos psicológicos subyacentes, en el proceso creativo el componente emocional es más importante que el intelectual, y el irracional son los que deben ser comprendidos para aumentar las posibilidades de éxito en el proceso creativo (Gordon, 1961).

La sinéctica ha identificado cuatro mecanismos para hacer de lo familiar algo extraño (Gordon, 1961):

- Analogía personal.
- Analogía directa.
- Analogía simbólica.
- Analogías fantásticas.

La analogía personal: se trata que cada persona se identifique con el problema mediante la empatía para poder interiorizarlo.

La analogía directa: esta técnica se basa en buscar todo tipo de comparaciones en el proceso, en cuanto a otras realidades semejantes. De esta manera, se saca el objeto de debate de su contexto y ubicarlo desde otra perspectiva para tener mayor libertad.

La analogía simbólica: el problema se sintetiza en pocas palabras, para encontrar el término clave que sintetice el problema.

La analogía fantástica: se utiliza el pensamiento convergente para aplicar las soluciones sobre el problema. Es un excelente puente entre el planteamiento del problema y la solución del mismo.

Por tanto, mediante esta metodología, se intenta romper el comportamiento habitual del pensamiento sobre un problema real. Se trata, de volver extraño lo conocido, para abrir nuestra mente al extrañamiento ante la comparación entre dos imágenes. Unir dos elementos de diferentes contextos promueve la obtención de un nuevo enfoque o alternativas para explicar unos temas concretos del subconsciente. Marín (1991, p. 317) afirma, que el potencial subconsciente es: “el gran almacén, el archivo donde se encuentran las soluciones más novedosas” y para sacar partido de ellas desde un estado consciente propone recurrir “a dos estrategias fundamentales: convertir lo extraño en familiar, es algo conocido, y convertir lo conocido en extraño, es sorprendente”.

La analogía, es una forma eficaz que la creatividad suele adoptar en la publicidad, en cuanto a la comunicación García (2008, p. 234) añade que:

Se trata de dotar al producto de una personalidad que lo identifique, que sea afín a su target y lo diferencie, a partir de una idea creativa y de su expresión formal, como valor añadido. Para ello podemos recurrir a diferentes listas y técnicas: listas de inspiración semiológica que utilizan las figuras retóricas literarias (apelación, personificación, negación, hipérbole,..); listas de inspiración publicitaria que utilizan figuras retóricas publicitarias (analogía, símbolo visual, sorpresa,...); técnicas basadas en la sinéctica, esto es, en la unión de elementos racionales y no racionales diversos (...).

Aunque esta investigación, no se centra en el tema de creatividad sí creemos pertinente la exposición del origen de las analogías y su método ya que de alguna manera tiene que ver en cuanto al proceso de esta investigación. Con lo que todo esto, enlaza con la metodología que hemos utilizado para la exposición de los conceptos que hemos seleccionado. Estos temas, han ido recorriendo el hilo discursivo de la investigación. A continuación, exponemos los conceptos que hemos desarrollado desde el espacio comercial vinculándolo con los dispositivos artísticos mediante las herramientas de la configuración de la imagen.

ANALOGÍAS VISUALES	
CONCEPTOS	HERRAMIENTAS DE CONFIGURACIÓN DE LA IMAGEN
OBJETOS	<ul style="list-style-type: none"> • TAMAÑO • FORMA • COLOR • ILUMINACIÓN • TEXTURA
CUERPOS	
RECORRIDOS	
CARTELERÍA	

Tabla 14. Analogías visuales. Elaboración propia.

Hemos hecho, una selección que va a representar una síntesis de las imágenes que utilizamos para exponer las analogías visuales en las aulas de secundaria desde el espacio comercial vinculado a los dispositivos artísticos.

Comenzamos con el primer tema los objetos, a través de este concepto genérico señalamos la importancia de leer los espacios comerciales a través de las herramientas de configuración de la imagen visual. Le dimos importancia al concepto de *packaging*, es el proceso de diseño, evaluación y la producción de los envases y la disposición de los elementos que configuran los espacios comerciales. Con lo que, mediante las imágenes y a través de botes reflexionamos sobre la utilización del lenguaje visual en los centros comerciales. Por otra parte, utilizamos en arte contemporáneo para producir en los estudiantes un efecto de extrañamiento y lo vinculamos con las imágenes del espacio comercial. En cuanto al *packaging*, insistimos que este concepto no sólo se limitaba al aspecto exterior, su objetivo central es atraer a los consumidores, es la primera ventana de comunicación con el cliente. Por lo tanto, la presentación del envase es fundamental ya que es la imagen de la marca del producto. Así pues, el diseño debe ser atractivo, aporta valor al producto final, se produce una comunicación directa con el consumidor en el que el mensaje es crucial. Los envases actuales venden experiencias y emociones, apelan a todos los sentidos, los consumidores se identifican con ellos, aportando a cada público (amas de casa, jóvenes, niños, ancianos,...) sus necesidades individuales. En cuanto al espacio, recorrimos visualmente las estrategias que se utilizan en los diferentes departamentos o tiendas de los centros comerciales.

Desde el contexto artístico, elegimos artistas que aportan un enfoque crítico sobre estos temas con sus dispositivos artísticos. Para esta muestra, hemos dividido las imágenes en dos bloques que mostramos tras la explicación de las analogías seleccionadas. En el primer bloque mostramos una zona específica del espacio comercial y la forma en que ha quedado activada mediante elementos de promoción en el punto de venta (PLV). La estrategia de esta zona es utilizar el color negro, como base y darle un contrapunto con los colores de los elementos aéreos y una luz cálida que incide sobre los alimentos. La disposición y la textura son principales, ya que proporciona un espacio “libre” en este espacio. En contraposición, presentamos a la artista Claire Morgan (Belfast, 1980). Esta imagen pertenece a la exposición *On&On* que se celebró en la Casa Encendida ³¹ en el año 2011. Fue la primera exposición de arte efímero en España, en la que se incidía en el carácter fugaz y el proceso del paso del tiempo sobre las cosas. Rachel Campbell, crítica de arte explica en el catálogo de esta exposición: “Esta exposición reafirma la importancia de la experiencia estética. Lo que guardamos en nuestras mentes-nuestros recuerdos, nuestras emociones, nuestras percepciones sobre nuestro propio sentido de la historia, nuestras ideas sobre aquello que podríamos llegar a ser, las esperanzas y las posibilidades que podríamos hacer en realidad se nos convierten en un valioso tesoro que conservar. La experiencia de transformación continua que ofrece el arte es valiosísima. Trata de lo que es esencialmente humano, de lo que es completamente único”.

Retomando la obra de la artista titulada *Fluid* (2011), esta utiliza elementos de la realidad más cercana como son las fresas, dispuestas aéreamente y de forma impactante la artista mediante esta

31. <http://www.lacasaencendida.es/>

instalación quería poner de manifiesto que la muerte y la vida conviven y están dentro de un mismo círculo vital. Esto en cuanto al concepto, visualmente este dispositivo artístico el color rojo y la forma rectangular enmarca esta instalación. Como punto de interacción con esta “alfombra” roja nos encontramos un elemento negro que traspasa este elemento con el que nos dirige la mirada al suelo. La textura y la iluminación, están cuidadas al detalle, encontramos una luz fría que realza aun más la composición en el espacio expositivo.

Para el segundo bloque, hemos seleccionado un lineal de un centro comercial por la importancia que tiene la lectura de estos en los espacio comerciales que ya explicamos detenidamente en el punto 2.2.1 cuando explicamos las estrategias visuales del espacio comercial. Como contrapunto, escogimos una foto titulada *Consumo* (objetos generados nº8) de Eulalia Valldosera (Barcelona, 1980) que formó parte de la exposición *Dependencias* (2008) en el Museo Reina Sofía de Madrid. Este dispositivo artístico, expone que aun las marcas tienen tanto poder visual que no es necesario que se muestren los botes que los contienen. Es una imagen, que está realizada en un contexto cotidiano el uso del color viene dado a través de las marcas. En el catálogo de la exposición la artista expone que: “cuando un artista utiliza un objeto de la vida cotidiana (ready made), piensa darle un poder poético... ¿Qué es tan importante entonces en el ready made? Con el ready made, el hombre aún precisa de un soporte para exteriorizar su expresividad interior. ¿Cuál es entonces la misión del artista? Dar al participante (público=participante) el objeto que no tiene importancia por sí mismo y que sólo la tendrá en la medida en que el participante actúe. Es como un huevo que sólo revela su interior al ser abierto” (Valldosera, 2009).



Figura 28. Analogías visuales entre los cetros comerciales y los dispositivos artísticos.

Bloque 1; Recuperado en: <http://dineroclub.net/estrategias-de-marketing-dentro-de-los-supermercados-alvarodabril/>, C

Bloque 2; Recuperado en: fotografía realizada por la investigadora, <http://www.eulaliavalldosera.com/>

En torno a la categoría de cuerpo, hemos incidido en el concepto de estereotipos de género en los contextos comerciales y a través de los dispositivos artísticos. Para el primer bloque hemos escogido, un escaparate en el que los tamaños son apreciados a través de los maniqués. Es un escaparate para un público sofisticado es rectangular, monocromo (en blanco y negro), la iluminación es fría, cenital, enfoca a los maniqués a la altura del pecho (para hacer más visibles las vestibilidades) y la textura la encontramos en el decorado y en los tejidos de la ropa. Se produce mediante esta escenografía una identificación por parte del espectador inmediata. A este respecto, Morgan (2011, p. 184) señala que los maniqués: “son las herramientas más efectivas que tenemos a nuestro alcance para representar las últimas tendencias de la moda. En realidad, casi nadie sabe que estas figuras de fibra de vidrio están basadas en personas de verdad”. En paralelo, hemos seleccionado a la artista Begoña Montalbán (Bilbao, 1958) con su fotografía *We Remain Outsiders* (2003). El dispositivo artístico, en cuanto al tamaño y la forma tiene un uso horizontal. Por otra parte, el uso del color es característico en sus obras, en el que predomina el uso del color blanco. Las personas que aparecen en la escena son de género femenino y quedan transformados mediante el uso del color blanco en maniqués. Los atributos y los gestos, quedan borrados bajo este color. Esta artista plantea la representación de la identidad y de los cuerpos femeninos. En la que muestra una heterogeneidad de cuerpos, al margen de los estereotipos socialmente aceptados.

En el segundo bloque, seleccionamos un escaparate cuyo público es el juvenil su disposición es rectangular, utiliza unos colores sobrios en la ropa, para resaltar la llamada de atención que tiene en la parte de atrás de la escenografía mediante un foto con colores fuertes (rojos y rosas). La

iluminación es fría (luz blanca) y enfoca a los maniquíes y a la trasera (pared) para resaltar el producto que se está exponiendo. La textura, nos la proporciona los materiales que conforman la escenografía y los tejidos de la ropa.

Por otra parte, hemos seleccionado al artista Thomas Hirschhorn (Berna, 1957). Mediante sus dispositivos artísticos, este artista se caracteriza por realizar una reflexión de carácter crítico sobre la realidad contemporánea. Esta instalación pertenece a la exposición *The Subjecters* (2008) en la Casa Encendida en Madrid. Este artista nos presenta su dispositivo artístico mediante una vitrina, en la que ha introducido cuatro cuerpos del género femenino. El tamaño (escala humana) y la forma es rectangular, en cuanto al color resalta la utilización de azul sobre el cuerpo de estas mujeres. La textura, la encontramos en los cuerpos, en el material expandido azul y en las fotografías que están adheridas al cristal de la vitrina. El autor comenta en cuanto a la elección de los materiales de sus dispositivos artísticos que: “el material, también es una elección política, por eso es sencillo, sin plusvalías, no tiene poder intimidatorio, no es exclusivo”. Este artista concluye que con su obra, citamos: “quiero implicación, venga de donde venga. Es lo único que espero. No juzgo nada más, lo que me importa es lo que pasa entre el espectador y la obra, ya sea actual o un Leonardo da Vinci, es un misterio y cualquier artista busca ese misterio”. Agrega en cuanto al potencial de un dispositivo artístico: “la energía es urgencia, la urgencia de explicar algo”.³²

32. El país, 7 de Octubre, 2009. “*El arte despedazado de Hirschhorn*”.

Recuperado en: http://elpais.com/diario/2009/10/07/cultura/1254866402_850215.html



Figura 29. Analogías visuales entre los cetros comerciales y los dispositivos artísticos.

Bloque 1; Recuperado en: http://www.nuevosescaparates.com/2011_05_01_archive.html, <http://www.begonamontalban.com/>

Bloque 2; Recuperado en: <http://www.inshop.es/2013/06/maniquies.html>, <http://imeldacampos.blogspot.com.es/2009/10/thomas-hirschhorn.html>

En cuanto al concepto de recorridos, insistimos en la importancia del conocimiento de ambos espacios en los contextos el comercial y el artístico, de sus estrategias y de sus mobiliarios. La modificación del espacio, el establecimiento de los límites, las jerarquías con los elementos y las relaciones entre ellos. Se debe por tanto proyectar siempre el espacio, para que la escenografía recree la experiencia deseada. El diseño de estos espacios modificará la conducta de los usuarios dentro del espacio. La percepción espacial es de suma importancia, los objetos son los que deben tomar relevancia en ambos contextos. Como nos indica Maderuelo:

Las interpretaciones del espacio que se pueden forjar en la mente están limitadas a lo que seamos capaces de conocer y de comprender. Lo que pretendo insinuar con esta aseveración es que, aun concediendo que el hombre tenga ideas generales innatas, como los conceptos de espacio o tiempo, es la experiencia quien define el carácter y las condiciones del espacio, configurando la capacidad perceptiva de él. La experiencia de la existencia y las cualidades de lo que llamamos espacio se aplica a la idea de espacio físico, es decir, al medio en el cual se ubica y se mueve el cuerpo, al volumen desocupado que surge se extiende sobre el plano del suelo que se pisa y que se extiende hasta donde abarca la mirada, a los límites visuales que acotan el horizonte (Maderuelo, 2011).

Tras esta breve introducción, pasamos a describir las analogías visuales. En el primer bloque, hemos seleccionado una representación visual en la que se muestra un carro de la compra. Como hemos ido indicado, el espacio en los centros comerciales lo recorreremos mediante un itinerario estipulado y bajo las estrategias del marketing. Como contrapartida, hemos escogido una

instalación de la ya mencionada artista Eulalia Valldosera y de la exposición *Dependencias*. Esta instalación, está representada en dos sentidos a través de una proyección de vídeo sobre la pared del espacio comercial, en la que están filmados los consumidores de estos espacios. En segundo lugar, la instalación para que se active necesita de la acción del espectador. Es decir, se disponían dos carros de compra que los espectadores tenían que empujar y al hacerlo se introducían en la escena del vídeo. Es una escena de tamaño y forma rectangular, en el que los colores que predominan son los que vemos en la proyección del espacio comercial, en cuanto a la iluminación de la escena sólo se realiza a través de la proyección y por último la textura la encontramos en el carro de la compra.

En el segundo bloque, presentamos un pasillo de un espacio comercial en la que se acentúa el carácter ordenado del mismo. En contraposición a esta escena, hemos seleccionado al artista Denis Darzacq (París, 1961). Este artista, recrea escenografías en espacios convencionales. Se cuestiona con estas fotografías la naturaleza de nuestras realidades más cercanas. En sus escenografías utiliza a jóvenes que viven en las zonas fronterizas de la ciudad y los hace suspenderse en estos espacios comerciales. Con lo que de alguna manera, cuando vemos estas imágenes no nos fijamos en los productos que se muestran sino en el carácter “irreal” de la escena. La fotografía seleccionada se titula “*Hyper*” (2006). En cuanto al tamaño y a la forma el dispositivo artístico tiene una disposición horizontal, el color se muestra con una gama extensa cromática (típica del espacio comercial), la iluminación (fría y artificial) nos la ofrece el espacio comercial y la textura nos la da la propia fotografía.

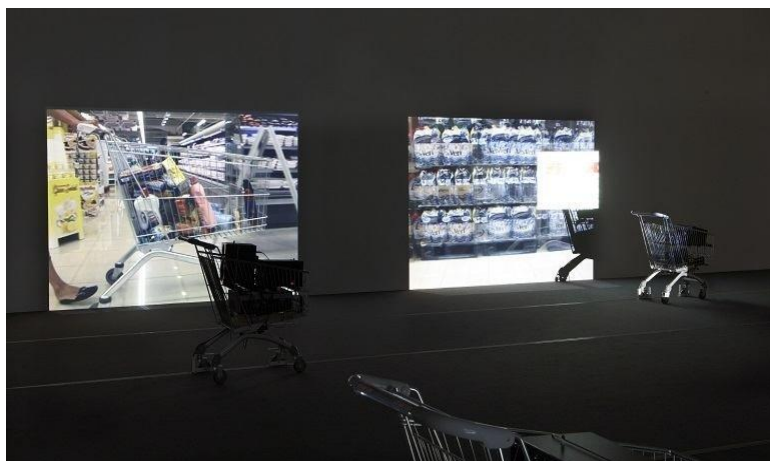


Figura 30. Analogías visuales entre los cetros comerciales y los dispositivos artísticos.

Bloque 1; Recuperado en: <http://mejorensalud.com/siete-tipos-para-no-excederse-en-el-supermercado/>,
<http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/eulalia-valldosera-dependencias>

Bloque 2; Recuperado en: <https://hartadealcampo.wordpress.com/tag/gazapos/page/3/>, <http://www.denis-darzacq.com/>

Para desarrollar el concepto de la cartelería, les insistimos a los estudiantes la importancia de su uso en los escaparates y en el espacio comercial a nivel informativo. Aunque debemos señalar que el exceso de información puede confundir al comprador. Por lo que se tiende a la utilización de un texto breve y conciso. La señalización debe estar pensada para el espacio concreto de la venta. El texto siempre refuerza los precios y da un valor añadido al producto que se expone. Para conseguir una mayor eficiencia, la utilización de los colores, la forma, el tamaño, la disposición y la tipografía de la fuente (letra) es imprescindible. Estas herramientas visuales suponen la identificación de la tienda, ya que cada negocio tiene su propia identidad de marca. La finalidad de estos espacios es llamar la atención del consumidor. Para mostrar las herramientas del lenguaje visual, hemos seleccionado en primer lugar un espacio comercial en la que se despliega la cartelería a través de carteles aéreos, a la altura de los ojos, las dimensiones de los carteles y la forma suelen depender del espacio donde estén ubicados. Los colores, más frecuentes en la cartelería comercial suelen ser el rojo y el amarillo (por el poder visual), en este caso también se apoyan en el color azul. La iluminación es de carácter frío y la textura nos la ofrece el propio cartel, ya sea de plástico o de cartón.

En contraposición a la primera imagen, hemos seleccionado una fotografía de la artista, de Barbara Kruger (Estados Unidos, 1945), su dispositivo se titula: *“Buy me I’ll change your life”* como podemos apreciar en la representación visual, combina el diseño gráfico, la poesía y la influencia de los mass media. Sus principales inquietudes son el feminismo, el consumismo, el poder y la política. Con sus instalaciones envuelven al espectador para generar reflexiones críticas en torno a sus valores culturales y sociales. Sus proyectos son impactantes, se apropia del lenguaje provocador

de la publicidad, mediante la repetición de sus códigos realiza un choque frontal a estos medios. El tamaño y la forma son rectangulares, el color de base es rojo y las letras aparecen enfatizadas mediante el subrayado. La iluminación de la escena es fría (remite a los espacios comerciales) y la textura nos la encontramos en la propia fotografía y en su escenografía.

En el segundo bloque, hemos seleccionado otra fotografía similar a la anterior desde una toma aérea. Los colores, que se utilizan en este espacio son el amarillo y el rojo en cuanto a la iluminación se vuelve a repetir una la utilización de una luz fría. En contraposición, presentamos el trabajo artístico de Mira Bernabéu (Alicante, 1969), sus representaciones teatrales, intentan incidir en la transgresión entre lo público y lo privado. En concreto, esta fotografía denominada *“El hueco del espectáculo. Escándalo cultural”* (2001), se muestra mediante una forma horizontal, el color de la escena general es lúgubre exceptuando la plataforma en donde está ubicado el grupo. La iluminación que utiliza este artista es teatral, la dirección de esta es cenital y dirigida de derecha a izquierda. La textura la encontramos en los cuerpos y en la propia fotografía. El espectáculo a juicio del artista, ha estado presente a lo largo de toda la historia, pero en el último siglo y, sobre todo, a raíz de las nuevas tecnologías en la comunicación, el espectáculo se ha adueñado del mundo informativo, convirtiendo la información en un objeto de consumo, no de análisis.³³

33. El país 30 de Mayo, 2003. *“Mira Bernabéu muestra su visión multimedia sobre el espectáculo”*. Recuperado en: http://elpais.com/diario/2003/05/30/andalucia/1054246949_850215.html



Figura 31. Analogías visuales entre los cetros comerciales y dispositivos artísticos.

Bloque 1; Recuperado en: <http://www.europapress.es/desconecta/curiosity/noticia-trucos-psicologicos-hacen-supermercados-compremos-mas-20140416115804>, www.barbarakruger.com

Bloque 2; Recuperado en: <http://www.arteinformado.com/guia/f/mira-bernabeu-6832>, <http://www.taringa.net/posts/economia-negocios/18071600/20-trucos-para-que-compres-en-Supermercados.html>, <http://www.denis-darzacq.com/>

Con estos dispositivos artísticos, los artistas intentan involucrar de forma directa a los espectadores mediante la experiencia estética y bajo un carácter crítico sobre nuestras realidades más cercanas. A través de la muestra de estas analogías visuales, entre los centros comerciales vinculados a los dispositivos artísticos intentamos que se produjera en los estudiantes atmósferas críticas sobre estas realidades en cuanto a su identidad y el consumo de imágenes. Galeano señala en su libro “Patatas arriba. La escuela del mundo al revés” que los adolescentes: “confirman su identidad devorando imágenes y mercancías, haciendo zapping y haciendo shopping. (...) Son entrenados para el consumo y para la fugacidad (Galeano, 2009, p. 22). En este proceso cognitivo (al poner en paralelo dos imágenes), ya no sólo hay un acto mecánico de la mirada de los adolescentes que ofrecen las imágenes comerciales, sino que se produce aprendizaje significativo, con lo que esta capacidad se transmuta en un acto de pensar sobre el artefacto visual que queremos poner bajo la tutela de la sospecha. Ante estas imágenes publicitarias, Galeano concluye que: “la publicidad manda consumir y la economía lo prohíbe. Las órdenes de consumo, obligatorias para todos pero imposibles para la mayoría, se traducen en invitaciones al delito” (*Ibíd*, 2009, p. 37).

Esta información paralela, procesada, permite la formulación de nuevas ideas. Por tanto, es necesario mostrar, enseñar y comprender las diferencias de las imágenes comerciales vinculadas a los dispositivos artísticos en los ámbitos de la educación. Galeano, señala que:

En las ciudades más diversas, y en los más distantes lugares del mundo, los hijos del privilegio se parecen entre sí, en sus costumbres y en sus tendencias, como entre sí se

parecen los *shopping centers* y los aeropuertos, que están fuera del tiempo y del espacio. Educados en la realidad virtual, se deseducan en la ignorancia de la realidad real, que sólo existe para ser temida o para ser comparada (Galeano, 2009, p. 22).

La mirada de las nuevas generaciones adolescentes, deben poder leer las imágenes y ser autónomos, críticos y reflexivos ante las propuestas que estas explicitan. La imagen comercial les es impuesta y a la vez es una imagen familiar, la retienen a base de su repetición constante, pero no la analizan sino que la consumen y esto es lo que tenemos que desmoronar. Nos interesa la construcción de las imágenes en ambos entornos en este momento presente, con el afán en el caso de las imágenes comerciales de mostrar los modos de vida simulados en su realidad, y por otro lado vincularlas a las imágenes artísticas para intentar alcanzar un nuevo imaginario socio-cultural. En nuestra sociedad actual se configuran nuevos valores y estilos de vida, esta investigación le da importancia a este hecho e intenta solucionarlo a través de estas mecánicas visuales. Galeano confirma que a los adolescentes esta cultura contemporánea promueve un escenario en la que: “la sociedad los exprime, los vigila, los castiga, a veces los mata: casi nunca los escucha, jamás los comprende (*Íbid*, 2009, p. 23).

2.4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

El consumo es un ritual socialmente aceptado, en una sociedad de base consumista las únicas inquietudes se basan en satisfacer los deseos individuales sin perseguir otras motivaciones en su vida social. En este contexto la ficción y el simulacro consiguen que el consumidor tenga nuevas necesidades (a través de campañas publicitarias agresivas) para ocupar su ocio, desde la venta de lo nuevo y desde un espejismo de felicidad. Hemos ido recorriendo, esta problemática a través de tres bloques: desde la educación secundaria a través de la asignatura de Educación Plástica y Visual; desde los centros comerciales, en torno al concepto de este espacio y sus estrategias visuales y el arte contemporáneo mostrando los dispositivos artísticos actuales vinculándolo al lenguaje visual que se genera en los centros comerciales. Estos tres apartados, en los que los adolescentes, han sido los protagonistas ya que es para ellos y para la comunidad educativa para la que hemos generado esta investigación. Alonso ante estas problemáticas sobre el consumo actual sigue que:

Es por esto que la reflexión política, la participación de los actores sociales y la educación-formal e informal-para el consumo se convierten en un aspecto ineludible para una sociedad que ha hecho de esta actividad su santo y seña vital, y debe conjugar, con esta política de consumo, los riesgos (morales, sociales, económicos y hasta medioambientales y para la salud) de que la sociedad esté al servicio del consumo-como paradigma del mercado total-y no el consumo al servicio de la sociedad, como debe ser en el ideal de cualquier sociedad democrática (Alonso, 2006, p.80).

En consecuencia, exponemos el espacio comercial, como un contexto educativo en el que se pueden llegar a aprender significativamente toda la información visual que este genera. Una vez este espacio queda deconstruido ante los adolescentes, serán capaces de ser conscientes de su consumo dentro de estos espacios. Por lo que podrán ser autónomos, en estos espacios los cuales forman parte de su realidad más cercana, de su consumo. La acción de compra, en sí misma es necesaria, aunque no se debe convertir en un hecho espectacular. Entendemos que en esta sociedad posmodernista está “bien visto” el poseer y comprar de forma desmesurada.

Desde esta investigación, sentimos la necesidad de hacer visibles las estrategias que hacen posible el hiperconsumo ³⁴ agresivo al que estamos sometidos. Es necesario activar el cambio, para esto creímos que las aulas podrían favorecer para la creación de plataformas futuras para generar y activar un consumo responsable. Por lo tanto, es de vital importancia que los adolescentes conozcan cuanto antes que es lo que realmente en un centro comercial, lo que aprenden en estos contextos son representaciones e identidades culturalmente aceptadas. Creemos que la clave está en el consumo crítico como acción responsable. Esta frase hace referencia a un libro que lleva por título “*Carro de combate, consumir es un acto político*”. Las escritoras del libro creen: “que la transformación social sólo puede ser el resultado del cambio de mentalidad y no al revés. Por eso en Carro de Combate creemos que, si el consumo es un acto político, la primera batalla es la de la información” (Villadiego y Castro, 2014, p.10).

34. Término acuñado por el pensador Guilles Lipovetsky en su libro: “*La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*”.

En estos espacios, los adolescentes se sienten cómodos, por su fácil acceso y por el reclamo de las marcas. Estos contextos comerciales tienden a apelar la atención de este sector tan vulnerable, mediante la utilización de su propio lenguaje y de su estética. Los adolescentes como respuesta consumen y coleccionan marcas, por lo tanto son parte del entramado de ficción a la que estas les someten. En la que la publicidad, la ideología del consumo, es la estrategia del sistema para mantener el funcionamiento (Villadiego y Castro, 2014, 8). Se produce una espiral que parece no tener un final, aunque creemos que si hay una posibilidad hacia el cambio desde la educación. Por lo tanto, hay que difuminar la cultura del hiperconsumo para tapar la brecha que se genera entre los que pueden consumir y los que no. Así pues, en el acto de compra debe haber una reflexión crítica, en torno a la huella ecológica que dejan la producción de determinados productos textiles, el impacto social y el económico. A los adolescentes en las aulas de secundaria mediante los dispositivos educativos les preguntamos: ¿Somos adictos al consumo? ¿Dónde consumo?, ¿De dónde proceden estos productos que consumo?, ¿A quién compro?, ¿Cuál es el impacto implícito en mi compra?, ¿Qué valores encierran mi compra? ¿Necesito todo lo que tengo? ¿Hay alternativas a estos modelos de consumo? ¿Podemos tender a la sustentabilidad? ¿La cooperación es la solución a estas problemáticas?

Cada una de estas preguntas necesita una respuesta pormenorizada y rigurosa, que en investigaciones futuras serán respondidas, ya que esta investigación no pretende hacer un alegato contra el consumo, sino producir en los adolescentes una actitud con carácter crítico en el contexto educativo formal de la cultura visual de estos espacios comerciales a través del arte contemporáneo.

Estas cuestiones, nos sirven para enmarcar las problemáticas que se generan en nuestra sociedad de consumo. Los bienes materiales que adquirimos están cargados de simbologías, organizan una serie de estructuras de conocimiento. Nuestro capitalismo de libre mercado nos hace ser personas individualistas, fragmentadas, materialistas, competitivos,...consumimos una escala de valores predeterminada. Villadiego y Castro en esta línea de pensamiento, afirman que:

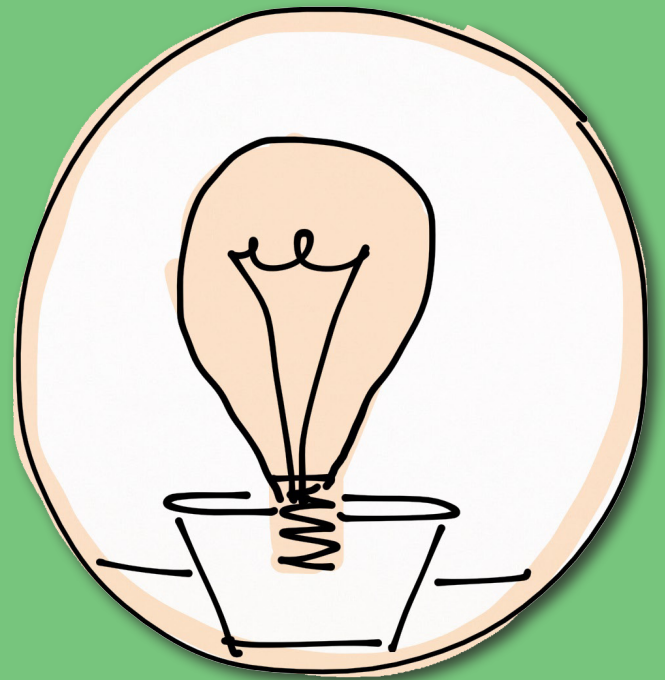
El consumo responsable, crítico y solidario no tiene por qué suponer una merma en nuestra calidad de vida, ni mucho menos implica volver a las cavernas: se trata, más bien, de *resetear* nuestras mentes, de eludir los efectos borreguiles de la publicidad y cuestionar instituciones interiorizadas por nuestra sociedad como la propiedad privada como único modo de apropiación de las cosas. ¿Acaso no hay muchos productos que nos darán la misma satisfacción si los compartimos en lugar de acumularlos? (Villadiego y Castro, 2014, p.11).

Por lo tanto, tras esta resaca de productos debemos enseñar a buscar lugares comunes para generar otra forma de consumo, de conocimientos cooperativos. Debemos visibilizar, en los contextos educativos el tener otras vías de salida tras la indigestión del hiperconsumo. Con nuestro consumo cotidiano, podemos incidir directamente en la construcción de un mundo mejor; introducir un componente ético en un sistema económico que quiso dejar fuera de escena toda consideración moral o humana (*Ibíd*, 2014). Desde los contextos educativos, podemos hacer visible a los adolescentes estas problemáticas que forman parte de sus vidas, su ocio y su consumo.

[03]

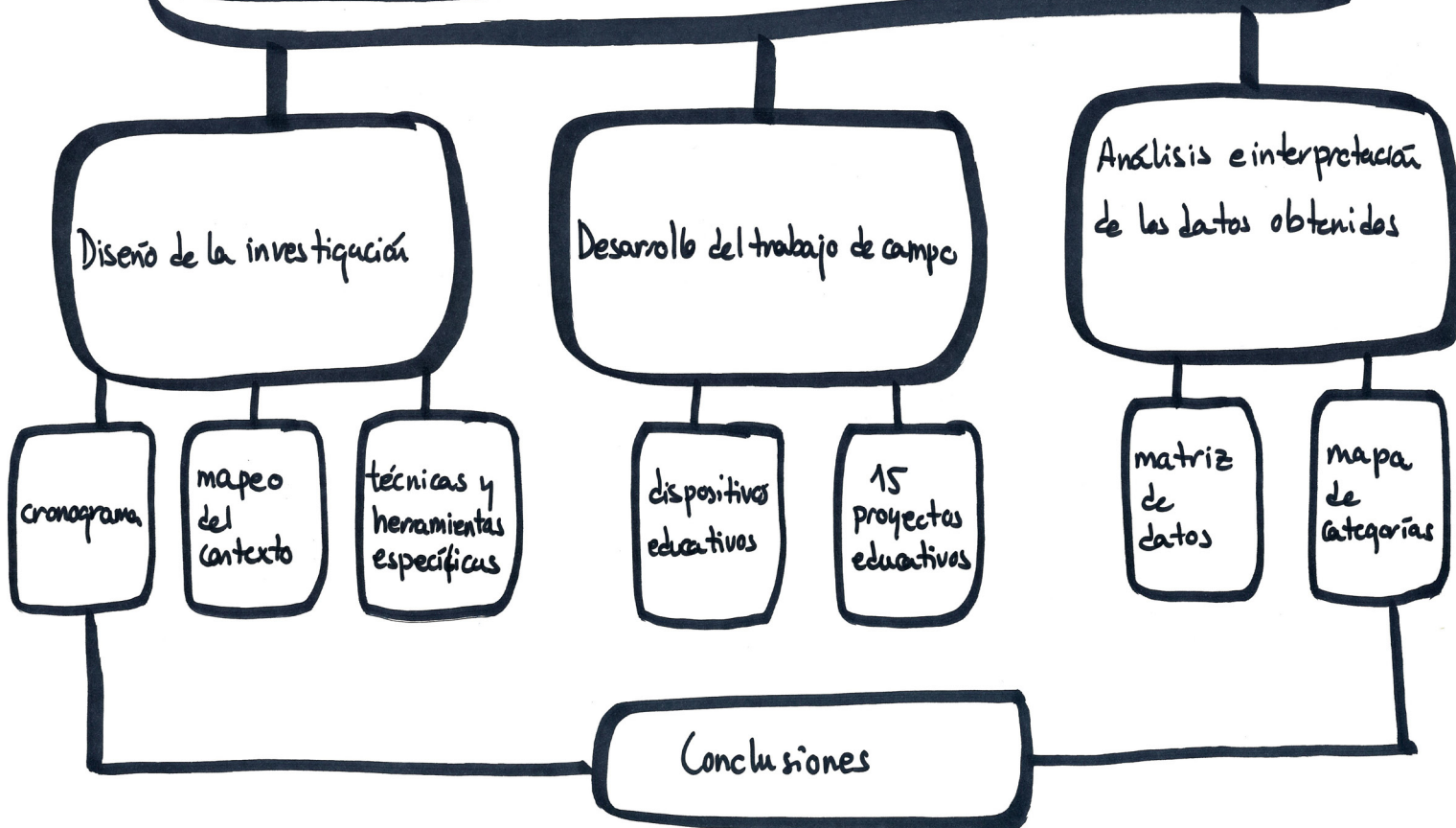
Marco empírico.

Guía práctica. Propuestas educativas para trabajar por proyectos en el entorno de la educación artística y visual.



“Lo que nos interesaba no estaba en las aulas, estaba en la vida”.
Juan Ugalde. Artista plástico.

3. MARCO EMPÍRICO



3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1.1 Contexto temporal: cronograma.

Los procesos que se generaron durante el desarrollo del proyecto se tradujeron en una mejora de la experiencia educativa a todos los niveles. En la que hubo una fuerte interacción entre la teoría y la práctica. Este proceso lo hemos dividido en las siguientes fases:

1. **DISEÑO**. Planificación del proyecto, toma de decisiones. Metodología.
2. **IMPLEMENTACIÓN**. Implementación del proyecto.
3. **ANÁLISIS**. Adopción del proyecto: síntesis.
4. **REDACCIÓN**. Investigación redactada.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN			
2010	2011-2013	2014	2015
DISEÑO	IMPLEMENTACIÓN	ANÁLISIS DE DATOS	REDACCIÓN

Tabla 15. Fases de la investigación de elaboración propia.

1. DISEÑO. Planificación del proyecto: toma de decisiones. Metodología. (2010).

Consideramos fundamental comprender, a través de este recorrido, cómo se ha producido la transformación en el aula a través de este proyecto de investigación. Según Tamayo: “la investigación es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o confirmar el conocimiento” (Tamayo, 2003, p. 37). Por ello, entendemos que este proyecto educativo debe incluir un proceso de investigación y reflexión que nos permita valorar los puntos fuertes, los débiles, las resistencias, los apoyos, para poder así realizar modificaciones de cara a futuros proyectos. Toda investigación supone elegir una metodología para poder responder a los objetivos propuestos, las actividades y la comprobación de los resultados. Por metodología entendemos: “el procedimiento que se sigue para llevar a cabo los objetivos programados, las actividades y ver los resultados” (Marín, 2005, p. 223). La elección del método, nos permite planificar, valorar y analizar nuestro proceso en la investigación. Nuestra intención, más allá de testar si los objetivos que nos planteábamos se han conseguido o no, sino obtener reflexiones sobre la manera en la que la experiencia se ha llevado a cabo.

Es decir, basarnos más en las sensaciones que nuestra práctica general en el aula y tener en cuenta las opiniones de los sujetos afectados (estudiantes, docentes titulares, institución). Para la realización de la Tesis, como ya indicamos en la introducción de este proyecto educativo, la metodología utilizada es: cualitativo, cuantitativo y artístico con un carácter crítico. El método cualitativo, presta más atención a la generalización, a los conceptos o beneficios ofrecidos en el acto de educativo del proceso enseñanza y aprendizaje. Este tipo de metodología, se lleva a cabo en las

disciplinas de humanidades y ciencias sociales, por estar más cercanas del contexto educativo. En cambio el segundo método, se centra en los elementos que pueden ser medidos y cuantificados, por lo que presta más atención a los resultados obtenidos.

Los métodos cualitativos se basan en:

- Métodos inductivos, las preguntas se formulan a la vez que se obtienen los datos, así como su análisis posterior. Las preguntas se van transformando durante la investigación, que da más importancia a la creación de conocimiento que a los resultados obtenidos.
- Las técnicas para obtener estos datos son: la observación participante, las entrevistas, el trabajo de campo, el estudio de caso.
- Los datos: que se obtienen mediante categorías de las actividades de ciertos sujetos. No se atiende a las cantidades numéricas de los resultados, se incide en la experiencia y sus dimensiones sobre el grupo.
- Se establece una relación entre el investigador y el sujeto investigado, en el que se da mayor importancia a los intereses del sujeto investigado más que al investigador, el resultado proviene siempre de una experiencia real.

El método cuantitativo se fundamenta en el científicismo y el racionalismo como posturas epistemológicas institucionalistas. Se trata, de la utilización de la neutralidad valorativa como criterio

para la objetividad, por lo que el conocimiento se basa en los hechos, en la que se presta escasa atención a la subjetividad de los individuos. Las características principales de esta metodología las podemos simplificar en:

- Permite examinar los datos de manera numérica.
- Se requiere que entre los elementos del problema investigado exista una relación lineal, para que sea posible definirlo.
- Los elementos que configuran el problema, se denominan variables.
- Los datos cuantitativos son estadísticos.
- La objetividad es el único camino para alcanzar el conocimiento, por esto se basa en una medición exhaustiva para dar certeza al problema planteado.
- El objeto de estudio es el elemento singular empírico.
- La teoría es el elemento fundamental de la investigación.
- La concepción lineal de la investigación a través de una estrategia deductiva. Obedece a un método hipotético-deductivo.

Presentamos en la siguiente tabla una comparativa del modelo cuantitativo y cualitativo.

Objetos de estudio	Modelo cuantitativo	Modelo cualitativo
Objetos de estudio.	Estático y objetivo.	Dinámico y subjetivo.
Hipótesis.	Preconcebidas.	Vagamente formuladas.
Análisis.	<ul style="list-style-type: none"> -Aislado del objeto de estudio. -Controlando las variables que lo determinan. -Evitando que se contagie de otras disciplinas que estudia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Holístico y fenomenológico. -Busca la comprensión de los hechos en su contexto global, a partir de la interpretación personal de sus protagonistas.
Proceso de investigación.	-Conductivo y predeterminado, que pretende la confirmación de las hipótesis previamente planteadas.	-Inductivo y emergente, basado en la reformulación permanente de la hipótesis.
Instrumentos de recogida de datos.	-Cuantitativos: escalas de estimación, listas de control, test de objetivos, encuestas, cuestionarios.	-Cualitativos: observación, entrevistas, análisis de los documentos, triangulación,...
Descripción de los datos.	-Numérica: análisis estadístico y cuantitativo.	-Verbal: análisis pormenorizado y cualitativo.

Tabla 16. Comparativa entre el modelo cualitativo y cuantitativo. Rosario Gutiérrez Pérez (Citado en Marín, 2005, p. 152).

Aparte de los enfoques cualitativos y cuantitativos, Marín considera que hay otro tipo de metodología en la investigación en educación artística, que ya expusimos en el punto 1.6.1, al comienzo de esta investigación. Esta queda definida por Marín (2005) como: “la actividad que nos lleva a conocer nuevos hechos, nuevas ideas y teorías, y a comprender con mayor exactitud y profundidad el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales”. Considera que lo que diferencia a este tipo de investigación es su objeto de estudio, los temas y los problemas tales como la enseñanza, el aprendizaje de las artes y las culturas visuales. Marín señala que: “el enfoque artístico se ha considerado una subnormalidad dentro del modelo cualitativo” (Marín, 2005, p. 228). A su vez Maslow, defensor de la integración de los planteamientos artísticos y sociales en el terreno científico, aboga por el desarrollo de experiencias propias para refutar el aprendizaje. Este autor, utiliza sus datos biográficos para sus clases, expone que: “tener mi segundo hijo y aprender las profundas diferencias que había entre las personas, incluso antes de nacer, me impidió pensar en la psicología del aprendizaje para la cual se puede enseñar cualquier cosa a cualquiera” (Maslow, 1983, p. 206). Desde esta investigación nos parece fundamental aportar experiencias personales desde el contexto educativo.

2. IMPLEMENTACIÓN. Implementación del proyecto. (2011-2013).

La implementación de la investigación se llevo a cabo en dos institutos de educación secundaria, en el instituto Lourdes en Madrid y el instituto Castillo del Águila en Villaluenga de la Sagra (Toledo).

Son estudios de campo a pequeña escala, que representan los resultados educativos de una comunidad estudiantil, del profesorado y de la institución, este es el marco que engloba a los agentes participativos. Se basa en la exploración intensiva del estudio de ambos casos, mediante la investigación-acción y mediante un enfoque narrativo y etnográfico en el contexto educativo de la Educación Secundaria Obligatoria. En la implementación de los dispositivos educativos tuvimos en cuenta varias dimensiones:

- La holística: para abarcar el fenómeno en su conjunto, no lo parcelamos sino que lo intentamos abordar desde el conjunto. Aunque si reflexionamos sobre el funcionamiento de las implementaciones entre ellas.
- La recursiva: en cuanto al diseño de investigación, a su fenomenología emergente ya que fue elaborando a medida que avanza la investigación. El problema inicial se fue reformulando constantemente para confirmar que los datos recogidos contribuyeron a la interpretación del fenómeno. Cuando encontramos desajustes, pudimos replantear el problema adoptando las modificaciones que consideramos oportunas.

- Serendipia: en cuanto a la posibilidad de incorporar hallazgos que no se habían previsto, en la que la observación accidental juega un papel importante en el proceso educativo. De tal forma, que se justifica el uso del término serendipia para referirse al descubrimiento de algo que no entraba en los objetivos de la investigación. Que en la mayoría de los casos es común y enriquecedor para la investigación, para los estudiantes, para el investigador y para el cuerpo docente.
- Lo emocionalmente satisfactoria y positivo: nos aseguremos que en nuestra oratoria en las presentaciones teóricas, nuestra voz fuera recibida por el receptor con una percepción hacia lo democrático, incitando a la libertad y a las experiencias positivas.

A continuación presentamos mediante esta tabla las fases en las que realizamos la implementación, estas fueron: fase inicial (2011), fase central (2012) y la fase final (2013). En la implementación seleccionamos unas fuentes de contenidos que desarrollamos mediante presentaciones de power point, vídeos, fotografías,...Durante la implementación, fue fundamental la hibridación constante de la teoría con la práctica desde un doble sentido, para que los estudiantes permaneciera atentos y para intentar conectar con su proceso cognitivo que tiende a la dispersión. Toda implementación es única e irrepetible por esto, durante la consecución de las acciones educativas, tuvimos especial cuidado en la selección de las herramientas adecuadas para la investigación que explicaremos más adelante. Estas fases las presentamos en la siguiente tabla, de forma detallada.

FASES DE LA IMPLEMENTACIÓN EDUCATIVA						
FASE INICIAL 2011 Ies Lourdes (Madrid)	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
	Proyecto: Bloque I: Objetos.					
	<ul style="list-style-type: none">• 1. ¿Qué nos cuentan los objetos?• 2. Envásate.• 3. Metamorfosis.• 4. Para llevar.• 5. Exposición: bodegones del SXXI.• 6. ¿Artistas en el aula?					
FASE CENTRAL 2012 Ies Castillo del Águila Villaluenga de la Sagra (Toledo)	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	
	Proyecto: Bloque II: Objetos y Cuerpos.					
	<ul style="list-style-type: none">• 7. ¿Por qué me elige este envase?• 8. Etiquetas visuales.• 9. Picnic de envases.• 10. Nadie es perfecto.• 11. Cuerpo colectivo.• 12. Escenarios del cuerpo.					
FASE FINAL 2013 Ies Castillo del Águila Villaluenga de la Sagra (Toledo)	Enero		Febrero		Marzo	
	Proyecto: Bloque III: Recorridos y Cartelería.					
	<ul style="list-style-type: none">• 13. Cartografías.• 14. Reconquista del espacio comercial.• 15. Toma la palabra.					

Tabla 17. Fases de la implementación educativa. Elaboración propia.

Esta investigación se implementó durante el transcurso de las clases habituales, pasamos a formar parte desde el comienzo de las clases hasta el final de estas, en el contexto educativo de la ESO. Por lo que la implementación de la investigación también tiene una naturaleza flexible y en constante evolución. A este respecto nos consideramos un investigador participante activo, en donde necesitamos explorar el ambiente cotidiano de los sujetos para lo cual es preciso que se involucren entre los mismos. El grado de participación, según las características y las etapas pueden variar. Gutiérrez (2005), hace esta clasificación del grado de implicación del investigador:

- Completa, de manera que el investigador se introduce en el ambiente, convirtiéndose en parte del mismo.
- Activa, de manera que, quien investiga, aun manteniendo su rol de investigador, desarrolla las mismas actividades que los participantes. Como es el caso de esta investigación.
- Moderada, es decir, manteniendo un equilibrio entre la participación y la mera observación.
- Pasiva, de forma que el investigador se mantiene al margen de la vida de la comunidad y limita su trabajo al espectador.

Para la implementación, nos apoyamos en cuatro pretensiones fundamentales para acotar la investigación: en la media de lo observable, en el fraccionamiento de la realidad en variables aislables (definidas operativamente para que sus correlatos empíricos se puedan medir), en el control experimental, en medir los efectos de los contenidos en el grupo y la predicción del comportamiento de los fenómenos estudiados.

3. ANÁLISIS. Adopción del proyecto: síntesis (2014).

Durante el análisis de esta investigación hubo un primer acercamiento en cuanto a la recogida de datos de forma intuitiva. Así pues, una vez realizado la implementación, el análisis del proyecto de investigación se hizo más efectivo. Desde el origen de la investigación intentamos huir de unas expectativas creadas en cuanto a los propósitos propuestos. Esta forma de enfocar la investigación, desde la apertura de miras, nos facilitó el no vernos limitados, en cuanto al proceso evolutivo de la investigación. Esta perspectiva, supuso el método más apropiado para llegar a una comprensión interpretativa del fenómeno que estábamos intentando resolver. Todas las herramientas que hemos utilizado nos han permitido hacer un análisis poliédrico de nuestra investigación, desde el contexto visual, desde lo narrativo, desde los cuestionarios, desde las cartas de vida. Tanto las herramientas de la investigación como las técnicas seleccionadas han aportado nuevas dimensiones y por lo tanto, diferentes interrogantes en torno a este contexto educativo.

Para el análisis de los datos hemos utilizado:

- La categorización. En cuanto a los temas y a las categorías vinculados al análisis de datos. Hay un proceso de selección pero también de recolección de datos estadísticos.
- Análisis estadístico. En cuanto a las preguntas cerradas de los cuestionarios.
- Nivel narrativo. En cuanto a lo intangible que supone el proceso cognitivo. En el que en el proceso del aprendizaje inducimos al pensamiento crítico. Es en este contexto, donde

hacemos una selección de testimonios mediante las repuestas abiertas de los cuestionarios y las cartas.

Hemos utilizado en todo momento el razonamiento lógico y un criterio propio adaptado al contexto que estábamos abordando. De la misma forma que se aprende a nadar tirándose al agua, se trata de hacer que el proceso de recogida de datos sea lo más deliberativo posible y desarrollar la “visión social estereoscópica” del etnógrafo. Por esto en este proceso de cambio, pasamos de lo general a lo particular, en este sentido mudamos de los cuestionarios a las cartas de vida viendo que los estudiantes se sentían más libres en este marco. Este es un ejemplo de cómo esta investigación educativa tiene un fuerte carácter reflexivo. Así pues, durante la investigación se ha generado un continuo cambio a largo de todo el proceso educativo. Esta recogida de datos se contempla como la resolución progresiva de un problema, en el cual el análisis de los datos recogidos es fundamental. Estos datos han nacido desde la interacción permanente entre la teoría y la práctica, caracterizados por la hibridación de la reflexión y la acción. En este proceso de recogida de datos, se pretendía realizar un acercamiento para formular una reconstrucción de la realidad del contexto educativo de secundaria. Como investigadores que somos, debemos tender a crear medidas no reactivas *ad hoc* para la investigación que se propone, puesto que se trata de instrumentos únicos para una determinada investigación.

4. REDACCIÓN. Evaluación del proyecto: investigación redactada (2015).

Para la redacción de esta investigación tuvimos que plantearnos las fuentes desde donde poder responder al problema que habíamos detectado en las aulas de secundaria. Con lo que primero, fuimos haciendo un esquema del *corpus* de la investigación, para su posterior desarrollo tanto teórico como práctico. En este proceso de redacción, detectamos que en el ámbito educativo no existe una única realidad sino múltiples realidades que se complementan. Como la mayoría de los investigadores, hemos tenido dificultades en describir cuando hemos pasado a la fase de la literalización, pero mediante un análisis cuidadoso hemos podido definir esta investigación. Este proceso teorizador consiste en percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos y relaciones, es decir consiste en descubrir y manipular todos los elementos que configuran el proyecto de investigación. Por esto, la transmisión de los datos de la práctica a la teoría requiere una imaginación creadora. Popper observa que las teorías son el “resultado de una intuición casi poética” (1963, p.192). Al realizar una literalización de los procesos y de las implementaciones llevadas a cabo en secundaria nos encontramos que la muestra nos ofrecía diferentes perspectivas por lo que tuvimos que hacer una síntesis conceptual, que permitiera la visibilización de los estudiantes como agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con lo que, para esta literalización, ha sido fundamental la selección de una metodología y unas herramientas lo más interactivas posibles para un mayor acercamiento al grupo. Este hecho, tuvo gran repercusión a la hora de la redacción, ya que pudimos comprender “de cerca” el entorno adolescente en la ESO.

3.1.2 Contexto socio geográfico: mapeo del contexto.

IES Lourdes (FUHEM) Madrid.

La historia de esta Fundación denominada Fuhem, nace en el entorno del barrio de la casa de campo, como una institución que daba cobertura educativa y de otros ámbitos en este barrio. Cuenta con una dilatada trayectoria cuyos orígenes se remontan a 1949. Primero, bajo la forma de Asociación El Hogar del Empleado; se constituye como Fundación de Benéfico Social Hogar del Empleado en 1965. En la voluntad de sus fundadores, plasmada en los estatutos de la Fundación, se destacaba la preocupación por el desarrollo integral de la persona, del “empleado” o “trabajador” y de sus familias, según la terminología de entonces, lo que explica el nombre actual de nuestra entidad. La Fundación Hogar del Empleado aborda problemas acuciantes para la ciudad de Madrid de los años cincuenta y sesenta, como era la falta de una vivienda digna. Ángel Martínez González (presidente de Fuhem) ³⁵, enmarca fielmente el concepto de la Fundación Fuhem:

Siempre ha estado muy próximo a su entorno social y en cierto modo ha sido reflejo de ese entorno y fermento transformador del mismo, sólo así puede entenderse sus orígenes a finales de los años cuarenta y su posterior evolución hasta llegar a ser hoy día una institución comprometida con los procesos más emergentes de la sociedad. (...). Si tuviera que hacer una descripción por sus rasgos básicos elegiría tres: integración en el entorno social y su

35. La información está recupera de: <http://www.fuhem.es/>

interacción con este entorno, el segundo su capacidad evolutiva dos rasgos que al combinarse hacen de esta institución un ejemplo muy significativo de la transformación social en este país, el tercero es su independencia (...).

Al tiempo que la constructora “Hogar del Empleado” levanta nuevos barrios, la Fundación Hogar del Empleado trata de paliar otras carencias, creando economatos, dispensarios médicos y un hospital. Simultáneamente, se ponen en marcha iniciativas de carácter cultural y formativo para el “empleado” de la época: residencias, centros deportivos; cursos de capacitación profesional; revistas y actividades de ocio. A la vez, nacen los centros escolares que son el origen histórico de los actuales centros educativos de Fuhem. El trabajo de la Fundación Hogar del Empleado se mantenía y adecuaba a los tiempos. Así, en los años sesenta y setenta se impulsó, entre otras actividades, una distribuidora de cine y una librería, que trataban de ampliar el debate y la promoción de la cultura más allá de lo permitido en la época. Sucesivamente, favoreció la reflexión crítica y de interés social con la creación de diversas entidades, que han dado respuesta a las preocupaciones de cada momento histórico:

- Instituto de Estudios Sociales del Empleado (IESEM), en 1968.
- Instituto de Técnicas Sociales (ITS), en 1971.
- Gabinete de Estudios y Asesoramientos (GEA), en 1975.

- Centro de Investigación para la Paz (CIP), en 1984.
- Centro de Estudios del Medio Ambiente (CEMA-FUHEM), en 2002.

Actualmente esta institución Fuhem, es una fundación independiente sin ánimo de lucro que promueve la justicia social, la profundización de la democracia y la sostenibilidad ambiental, a través de la actividad educativa y del trabajo en temas ecosociales. Hay una continua interacción entre la reflexión en los ámbitos ecosocial y educativo y la práctica de sus centros escolares. Sus dos líneas de investigación son: FUHEM Educación; en sus colegios, promueve la formación integral de personas críticas y comprometidas con el entorno en el que alumnos y alumnas se desenvuelven. FUHEM Ecosocial; es el espacio de investigación, trabajo en red, debate multidisciplinar y divulgación sobre los principales problemas de nuestro tiempo, relativos a los límites ecológicos, la equidad, la cohesión social, la solidaridad y la calidad de la democracia.

Sus objetivos son:

- Generar proyectos.
- Abrirse a la participación.
- Trabajar en red con otras instituciones.

Es una institución innovadora, plural e integral, que concibe la educación como un servicio público. En el que el profesorado esta en continua formación, implicado bajo un enfoque innovador en la educación y apostando por el trabajo colaborativo. Promueven que el estudiante complete su

formación académica bajo una orientación crítica y comprometida con el entorno social y el medio ambiente. El Colegio Lourdes ³⁶, nuestro objeto de estudio está ubicado en el barrio de la casa de campo, por lo que está rodeado de edificios, es un barrio con población de clase media que busca tranquilidad por la cercanía con la casa de campo. El barrio está muy poco poblado, dado que se trata, básicamente, de un entorno muy extenso de bosque. La Casa de Campo ofrece múltiples actividades de ocio al aire libre, entre las que destacan el parque de atracciones de Madrid, el zoo y un extenso lago donde se pueden realizar diferentes actividades al aire libre. El acceso a este barrio es fácil se puede llegar mediante el coche, pero una buena opción es utilizar el transporte público, consta de una comunicación excelente, cuenta con autobuses y el metro (Lago y Batán). La mayoría de los estudiantes pertenecían al barrio o a confluencias cercanas, algunos vivían en el alto de Extremadura, otros en el distrito de Aluche, otros en Carabanchel,...

El Colegio Lourdes, es un centro concertado con todas sus etapas, es bilingüe y da respuesta a las cambiantes demandas formativas de la sociedad, desarrolla las capacidades, la autonomía personal y la creatividad que permiten al alumno seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Este colegio pertenece por tanto a la Fuhem (Fundación Hogar del Empleado), que ya hemos explicitado al comienzo de este punto. Es una institución independiente de carácter laico que desarrolla y promueve un proyecto educativo de calidad basado en la innovación, el rigor académico, el desarrollo integral de la persona y la promoción de los valores. Este colegio está situado cerca del centro de Madrid.

36. <http://www.colegiolourdes.org/>

En estos barrios se está produciendo un importante avance de la presencia de emigración, está integrado por familias de un nivel cultural medio alto, teniendo en cuenta los estudios realizados. El nivel económico es de un profesional medio, en torno al 80% de familias trabajan ambos cónyuges, el 10% de las familias son inmigrantes. El Colegio tiene una larga tradición de centro de referencia en la zona como lugar de encuentro de distintos colectivos relacionados de alguna forma con esta Comunidad educativa. De hecho es utilizado habitualmente por la Asociación de vecinos, por asociaciones juveniles, por ONGS, Fundación CIVES, Gefrema (grupo de estudios del frente de Madrid), asociaciones colombianas, etc. Los acontecimientos festivos o culturales son abiertos al barrio y se participa con él en defensa de reivindicaciones para mejoras de la zona. Durante el curso 2008-2009, este colegio cumplió su cuarenta y cinco aniversario, es un colegio perfectamente integrado en el barrio desde el comienzo.

Sus estudiantes se sienten parte de la institución, se implican, tienen iniciativa y activan las clases mediante sus inquietudes. Tanto la entrada como el pasillo estaban cubiertos de trabajos de los estudiantes, incluso había una exposición de escultura en la planta inferior del colegio. A partir de la realización de esta investigación se estableció una relación muy cercana con los docentes que componen el departamento de Dibujo estos son: Cristina Castro y Carmen Villaroel. Han sido un gran apoyo en todo el proceso de la investigación, desde el comienzo se interesaron por la propuesta, abriendo sus aulas, sus contenidos, sus procesos, sus consejos educativos,...

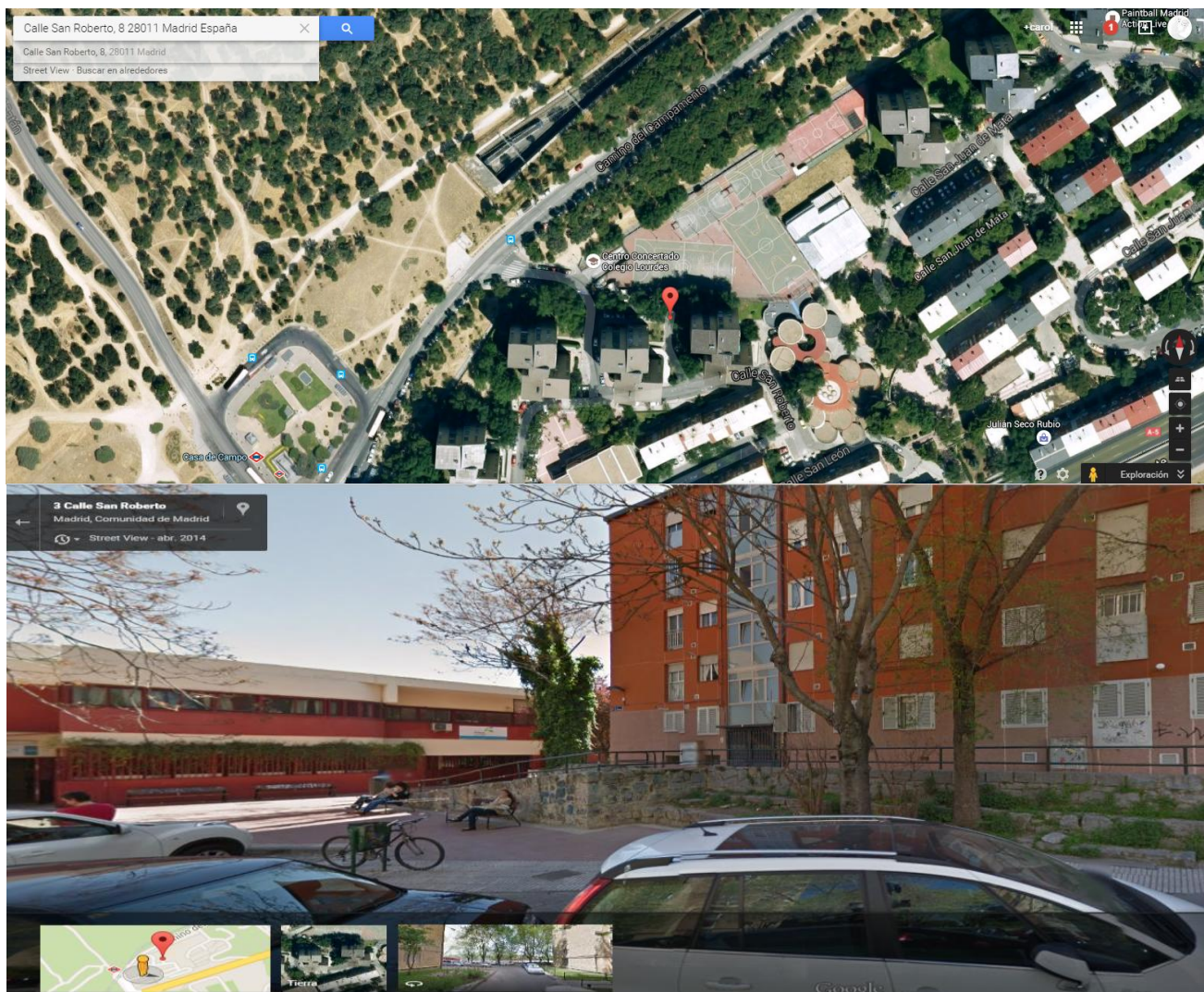


Figura 32. Imagen aérea, del entorno y la fachada del colegio.

Recuperada en: <http://45aniversariocolegiolourdes.blogia.com/2008/112401-45-aniversario-colegio-lourdes.php>

Recuperada en: <https://www.google.com/maps/place/Calle+San+Roberto,+8/@40.402941,-3.759836,240m/data=!3m1!1e3!4m3!3m2!1s0xd41880c2ba0ef0b:0x1b28a92bf57e80fa!4b1!6m1!1e1?hl=es>

Las clases de este instituto para educación artística, tiene por un lado unas aulas dedicadas a impartir clases teóricas y en segundo lugar tienen clases para impartir clases prácticas (dibujo, volumen,...). Al comenzar esta investigación en este contexto educativo, nos sentíamos como intrusos. Esta sensación se evaporó, en el momento en el que comenzamos a hablar y les invitamos a que ellos también se presentaran. Estas clases, junto a los grupos con los que hemos trabajado, han supuesto un profundo cambio en nuestra forma de afrontar una clase de educación formal.

Intuimos que en algunos aspectos, en los estudiantes también se produjo una nueva forma de asumir su realidad cercana al centro comercial a través del arte contemporáneo. Mediante las expresiones, los comentarios, volvimos a recordar la época de la adolescencia con estos estudiantes. Unos estudiantes con tendencia hacia la dispersión aunque con ganas de aprender. Son unas clases en las que huele a juventud y a tardanza, más de la mitad de la clase se incorporaba veinte minutos tarde y cuando entraban se dejaban caer en la silla. Aunque esta situación no es algo reiterativo, sucede en determinadas clases. Así pues, cuando conseguimos que esos ojos de adolescente llenos de brillo nos tengan en cuenta, es un auténtico regalo para el espíritu. La verdad, nosotros como agentes externos, esos síntomas de aburrimiento que nos comentaban los docentes, no los llegamos a experimentar. Quizás porque éramos una novedad para ellos y lo que les contábamos tenía que ver con sus realidades más cercanas. Aun estamos recordando esas caras de interés, de frescura, de arrebatos, de descontento, de felicidad,...



Figura 33. Fotografía del aula. Realizada por la investigadora.

Concluimos esta descripción del primer contexto educativo, en donde implantamos nuestra acción educativa con un texto que nos ha parecido pertinente para cerrar este punto, pertenece a Virginia López Lara, profesora de educación primaria del Colegio Lourdes. Desde este instituto se llevan a cabo colaboraciones con agentes externos en las aulas, este es un ejemplo de una colaboración con el colectivo Basurama. Exponemos las palabras de esta docente:

En este momento de cambio, nos vemos abocados a una profunda reflexión sobre el futuro energético de nuestro planeta y, en consecuencia, el de las generaciones que lo protagonizan. Por eso hemos empezado por acercar la naturaleza un poco más a la vida diaria de nuestro cole y nuestra comunidad, como paso inherente a la concienciación de todos. Con el lema de «reciclaje y eco sostenibilidad» hemos comenzado nuestro nuevo proyecto de huerto reciclado en el colegio. El primer paso fue el montaje, del que se encargaron nuestros compañeros del instituto, que, como verdaderos profesionales, descubrieron algunas de sus múltiples habilidades hortelanas, al escalar y adherirse a las paredes, cual “spidermen lourdianos”, para fijar las estructuras del huerto vertical, junto con la ayuda de Basurama ³⁷. Pero todos se movían al unísono con el idioma de palas, piedras y rastrillos. Ya entre los más peques aumentaba la curiosidad, y recibimos en 3º alguna visita de expertos hortelanos de 1º que querían plantar sus propias semillas, que habían guardado con ilusión esperando el momento adecuado.

37. Información recuperada en la página web del colectivo Basurama: <http://basurama.org/proyecto/huerto-vertical-colegio-lourdes/>



Figura 34. Instalación realizada por el colectivo Basurama en el les Lourdes.

Recuperado en: <http://basurama.org/proyecto/huerto-vertical-colegio-lourdes/>

IES Castillo del Águila en Villaluenga de la Sagra (Toledo).

Al llegar a esta población lo primero que quisimos saber es de donde viene el término "*La Sagra*" procede del árabe "*al-Saqra*" que significa "campo cultivado"; está etimológicamente emparentado con la Puerta Antigua de Bisagra de la ciudad de Toledo. Según parece en la época romana llamaban a esta salida *Puerta de Vía Sacra*, en memoria de una de las principales calles de Roma llamada *Vía Sacra*, en ambos casos tanto la puerta como la calle conducían a tierras fértiles en pan, y por eso estas tierras estaban consagradas a la diosa Ceres, diosa de las mieses también conocida por *Sacra Cerens*. Una vez sabido esto, Villaluenga de la Sagra es un municipio de la provincia de Toledo perteneciente a la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. Como su propio nombre indica pertenece a la comarca de La Sagra, esta es una comarca natural e histórica castellana que incluye localidades pertenecientes a la provincia de Madrid y a la provincia de Toledo. Para llegar a esta población, se puede acceder mediante tres medios de transporte: mediante un vehículo privado, el autobús o el ferrocarril.

Recordamos la primera vez que conocimos la Sagra, vislumbraba en el horizonte la fábrica de cemento. Esta merece una visita aunque por falta de tiempo, no se propició una excursión a este emplazamiento. Esta cementera fue inaugurada en el año 1.928 por S.M. el Rey D. Alfonso XIII, con lo que ya tiene un gran componente histórico a sus espaldas. En la zona también existen otras fábricas de materiales de construcción y empresas de este sector. Además de esto, el pueblo tiene un polígono industrial (Polígono Industrial La Jerecita) lindando con la vecina población de Cabañas y hay otro en un avanzado estado de construcción en la Carretera de la Estación junto a la A-42

donde ya se han instalado algunas empresas. Con lo que la población pertenece a un sector industrial con larga tradición, siendo la gran mayoría de clase media y de un tejido de población rural. En cuanto a infraestructuras educativas esta población, cuenta con una guardería, un colegio público (C.P. Juan Palarea) y el instituto (I.E.S. Castillo del Águila), en los dos últimos se imparten las enseñanzas de Primaria, ESO y Bachillerato. Pertenecen al distrito universitario de la Universidad de Castilla-La Mancha, sin embargo gran parte de los estudiantes que acceden a estudios universitarios lo hacen en la provincia de Madrid gracias al Distrito Abierto, también disponen de una biblioteca pública con un centro de Internet y casa cultural.

El centro IES Castillo del Águila ³⁸ (1999), es un instituto público en donde se imparten clases hasta bachillerato, cuenta con un plus que ofrece una educación bilingüe, es un centro que actúa como Sección Europea en inglés y participa además en programas de intercambio denominado Comenius. Tiene dos objetivos principales: la reducción del abandono escolar, pertenece al programa de éxito escolar junto a centros de primaria de la zona y pone especial énfasis en la atención a la diversidad, partiendo del lema que la educación es para todos. El contacto que hemos tenido en este instituto con equipo directivo ha sido del todo satisfactorio, resaltando la colaboración de la profesora de plástica Lucía Sánchez. Es un instituto en el que desde la labor docente de muchos de sus profesores, apuntan por un aprendizaje activo mediante otras dinámicas y hacia otros horizontes. Desde la entrada al instituto, pudimos advertir que en esa región se estaba produciendo un cambio educativo, se respiraba una nueva actitud para la germinación de progresos en la enseñanza.

38. La información la hemos encontrado en: <http://www.elorienta.com/aguila/>

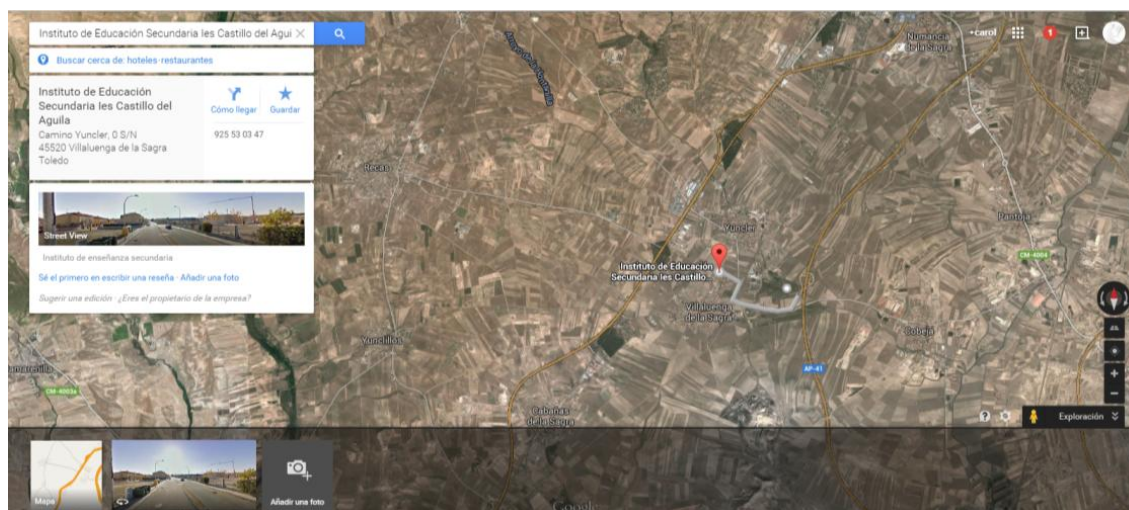


Figura 35. Imagen aérea y de la fachada del IES Castillo del Águila

Recuperado en: <https://www.google.com/maps/place/Instituto+de+Educaci%C3%B3n+Secundaria+les+Castillo+del+Águila/@40.03452,-3.90763,17z/data=!3m1!4b1!4m2!3m1!1s0xd41e4d4be3bd9a9:0x49e11ca85da8ba89?hl=es>

<http://www.villaluengadelasagra.es/%C3%81reasdeGobierno/Educaci%C3%B3n/IESCastillodel%C3%81guila.aspx>

En las aulas de este instituto, nos sentimos como en casa llegamos con la profesora titular de Educación Plástica y Visual, Lucía Sánchez siempre dispuesta a romper con los contenidos reglamentarios para que el aprendizaje se produzca. En el primer acercamiento al instituto disponíamos de toda clase de materiales. Aunque estábamos acostumbrados a hacer “maletas educativas”, en esta ocasión tuvimos la sensación de que la elección en cuanto a la cantidad de materiales había sido exagerada. Lucía cuando nos vio venir dijo: “todo lo que van a aprender mis chicos con tanto material didáctico”. Durante el transcurso de nuestro primer día juntas, fuimos de una clase a otra aunque Lucía dispone de su clase para la materia que imparte. Comenzamos la implementación, pudimos apreciar tanto en la primera clase como en las sucesivas actividades que los estudiantes fueron tomando confianza y posicionamiento crítico. Desde este momento cambio la forma en cómo concebíamos la adolescencia, en esta línea de pensamiento Marina propone:

Está cambiando la idea que teníamos de ella. Como veremos es una etapa vital decisiva, porque en ella se abren gigantescas posibilidades de aprendizaje. Es el momento de adquirir fortalezas nuevas, de suplir carencias, de hacer proyectos. El Nuevo Paradigma de la Adolescencia es menos sombrío que el anterior, porque en ella emerge una característica esencial de nuestro modo de vivir. El mundo humano es una mezcla de realidad y posibilidad. Esos somos todos nosotros: lo que somos y lo que podemos ser. Y este es el mensaje que debemos dar a los adolescentes (Marina, 2014, p. 24).



Figura 36: Fotografía del aula. Realizada por la investigadora

A los adolescentes que tuvimos la suerte de conocer, les entusiasma recibir estas visitas, nos hicieron preguntas durante el recreo sobre nuestra profesión de escaparatista, estas fueron:

¿Y cómo se hace un escaparate?; Respuesta: tienes que proyectarlo y tras esto ponerte a la faena.

¿Qué hay que estudiar para ser escaparatista?; Respuesta: cuando estuve cursando la carrera de Bellas Artes tuve una asignatura de escaparatismo y me lancé a por ello.

¿Tienes que saber pintar bien?; Respuesta: Lo que tienes saber es producir seducción mediante la escenografía que proyectes.

Para ambas partes este proceso era novedoso y por lo tanto excitante. Supuso por tanto, una experiencia del todo satisfactoria y enriquecedora, que esperamos poder repetir con más calma. Encontramos en los adolescentes, un derroche de energía por conocer, por aprender contra el pronóstico que algunos educadores nos habían comentado. Marina, pedagogo y gran defensor del potencial adolescente comenta sobre estos temas que: “esto es lo que está sucediendo con nuestros adolescentes: el viejo paradigma es pesimista, espera que todos los adolescentes sean problemáticos, cree en el dogma de la crisis de la adolescencia, considera que es imposible luchar contra ella, y sólo esperan que el mundo lo arregle todo sin grandes desperfectos” (Marina, 2014, p. 13). Aunque este mismo autor propone un nuevo paradigma adolescente en el que: “el talento no es antes sino después de la educación, y el gran objetivo de la adolescencia es generar su propio talento” (*Ibíd*, 2014, p. 25).

3.1.3 Técnicas y herramientas específicas.

A la hora de desarrollar una práctica educativa nos planteamos, cuales serian las técnicas y las herramientas específicas que nos ayudaran a favorecer la recogida de los datos; es decir, nos interesaba la combinación de estrategias cualitativas para tratar el problema planteado. Las técnicas específicas que hemos seleccionado para la recolección de datos, son dos: estudio de caso y la investigación-acción.

Comenzaremos con el estudio de caso, este método encuentra su origen en la descripción de una situación real, vinculado a un problema, la cual debe ser resuelta por un grupo de estudiantes. El estudio de caso en la enseñanza, es definido por Wassermann como: “el vehículo por medio el cual se lleva la aula un trozo de la realidad a fin de que los alumnos y el profesor los experimenten minuciosamente” (Wasserman, 1999, p.20). En este estudio, se realiza una recolección de esta información, se presenta en forma de un documento literalizado en el que se narra lo acontecido en las sesiones educativas. Con lo que el documento puede variar en cuanto a su formato, es decir, en su extensión, en la organización del mismo. Mediante este método, se sitúa al estudiante en un contexto determinado para que comprenda y se posicione ante lo que el caso esta exponiéndole. El método del caso es una forma de movilización del grupo que le lleva a la acción, al cambio y al pensamiento crítico, como señala el profesor Lawrence E. Lynn, de la Universidad de Chicago. En esta exposición del caso, los estudiantes deben resolver el problema, en la que no hallaran una única solución. El trabajo se puede resolver de forma individual o en grupo, en el caso de esta investigación, para la realización de las destrezas cognitivas se hicieron de forma individual, para

posteriormente desarrollar el proyecto de forma grupal. Estas formas de trabajo se complementan teniendo ambas la misma importancia. Si consideramos que los alumnos tienen un conocimiento cognitivo de la realidad, la figura del agente externo si es capaz de ser un “conector” de contenidos, se podrá construir conocimiento. Si esto se produce, seremos capaces de acercarnos a resolver el caso, teniendo en cuenta que no hay una solución única. En la siguiente tabla exponemos las principales características el método de caso según Benito y Cruz (2005).

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL MÉTODO DE CASO	
Contexto.	Real.
Investigación.	Individual/pequeño/gran grupo.
Esencia de la situación/problema.	No tiene “solución única”.
Cometido del educador.	Guía el conocimiento previo y el generado por la metodología, fundamentalmente a través del debate y la discusión.
Trabajo del alumno.	Toda la clase trabaja en grupo.
Desarrollo de la actividad.	En la clase.
Duración.	En una sola o en varias clases.

Tabla 18. Principales características del método de caso. Benito y Cruz (2005).

Estas mismas autoras, consideran que a través de la utilización del método de caso el estudiante puede alcanzar objetivos de aprendizaje y pedagógicos a través de:

- Desarrollar la capacidad de observación/identificación de problemas, mediante la estimulación sobre un tema.
- Examinar la información disponible para mejorar la comprensión de las teorías.
- Llevar a cabo la posible implementación/acción en función de la decisión adoptada, estudiando las posibles consecuencias y el impacto de la acción. Para mejorar la capacidad de análisis, organización y síntesis de la información.
- Ayudar al alumno a enfrentarse a situaciones ambiguas, para desarrollar competencias sociales (saber escuchar, respetar opiniones,...).
- Dejar que el alumno practique con situaciones reales evaluando diferentes alternativas de acción. Para potenciar la autoconfianza y seguridad en la expresión de las propias ideas.

Con lo que el objetivo principal en esta transmisión pedagógica, es que los estudiantes puedan posicionarse de forma libre ante los contenidos presentados, haciendo hincapié en las exigencias formales y pedagógicas. Cuando se realiza esta metodología con un grupo es fundamental la “escucha activa”, para manejar esta dinámica. Con lo que se debe conocer en profundidad los contenidos, para responder a los objetivos propuestos e implicar a los estudiantes para que se

interesen y trabajen sobre el tema, por último delimitar los tiempos que se va a dedicar a cada fase del trabajo. Esta metodología, permitirá que el estudiante sea consciente de su propio aprendizaje y del conocimiento de su realidad más cercana. Lo que nos impulsa a investigar no es una simple curiosidad, sino resaltar aquellos hechos que nos preocupan y que por tanto, demandan nuestra atención.

La metodología de investigación-acción, como el anterior metodología parte de un problema dando importancia a los implicados en este proceso. Analiza las acciones y las situaciones sociales experimentadas por el educador, como: inaceptables en algunos aspectos (problemáticas), susceptible al cambio (contingentes), que requieren respuesta práctica (prescriptivas). Esta metodología entre su ventaja principal se encuentra que permite:

- La identificación de las fuerzas sociales de las relaciones que están tras la experiencia.
- La generación de nuevos conocimientos desde el investigador y a los grupos involucrados.
- La movilización y el reforzamiento de los conocimientos base.
- La optimación de los recursos disponibles basándose en el análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio.
- Comprobación de los resultados y reinicio del ciclo si fuera necesario.

En el contexto educativo, el pedagogo Stenhouse fue el precursor en proponer esta metodología como modelo curricular. Señalaba que el punto débil de la investigación educativa era su desconexión con la realidad del aula. Proponía como solución, la idea del profesor-investigador para mejorar la calidad de la enseñanza. Por lo que defendía que en toda investigación educativa es principal la comprobación de la hipótesis, no que se acepten sin más (1987, p. 13). Schön (1983), expone su teoría de la práctica reflexiva, en la cual aboga por un docente que reflexione de modo permanente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla. Según este autor, lograríamos llegar a ser ese docente-investigador de su propia praxis a través de alcanzar unas metas y objetivos parciales estas son (Citado en Manrique, 1997):

- Formar y desarrollar un docente reflexivo en la acción y en la continuidad del aula en las clases, vincular la teoría y la práctica del docente con el fin de buscar soluciones a problemas educativos, reducir el espacio entre quienes producen conocimiento y aquellos que lo aplican.
- Promover al docente como sujeto y objeto de la producción de conocimiento práctico derivado de sus experiencias del aula.
- Promover una imagen del docente más compenetrado con su realidad y su práctica.

En la investigación-acción se pueden señalar las siguientes fases esenciales en su proceso: la reflexión sobre un área problemática, la planificación y la aplicación de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, como puede ser el planteamiento de nuevas actividades, de nuevas dinámicas de grupo,...y la evaluación de los resultados de la acción efectuada con el fin entender los efectos ocasionados. Esta evaluación, conlleva el planteamiento de nuevos problemas. Estas fases, tienen un carácter circular, ya que este método de investigación con cada respuesta se aporta nuevos interrogantes y nuevos aspectos en los que reflexionar.

Por otra parte, John Elliot, involucró entre 1972-75, a cuarenta profesores de educación primaria y secundaria, a descubrir métodos de docencia eficientes examinando y analizando la propia práctica docente y la estrategia en el aula a través de la investigación-acción (Elliot, 1990). En este contexto, el educador llamado asesor como “facilitador” basándonos en el término de Elliot (1990), en la que se le da importancia al sujeto, defendiendo los objetivos y diseñando procesos de trabajo. Elliot, lo llamó la investigación-acción de segundo orden, en la que los agentes facilitadores mediante esta metodología deben mantener una deliberación permanente acerca de su propia práctica y de su relación con la práctica propuesta. Este autor concluye que, si no se comprometen con la investigación-acción de segundo orden, sucumbirán ante las pretensiones de los profesores, deformando más que facilitando los procesos de la investigación-acción de primer orden (Elliot, 1990, p. 80). Como señala Morin (1999): para amueblar bien la cabeza hoy son necesarios otros saberes, otras metodologías desde otros puntos de vista en los contextos educativos.

Una vez hemos centrado, nuestras técnicas de investigación pasamos a presentar las herramientas de registro para la recogida de las muestras. Durante todo el proceso de la implementación educativa, se realizaron: dos cuadernos de bitácora en donde anotábamos el proceso educativo, cuestionarios para sondear las temáticas propuestas, grupos de discusión en la que asentábamos los contenidos, cartas de los estudiantes y por último fotografías de todas las sesiones y del proceso de los trabajos de los estudiantes. A continuación presentamos las herramientas de la investigación, de ambas implementaciones educativas, en el esquema señalamos las herramientas que hemos utilizado en cada caso educativo.

HERAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN	IES LOURDES (MADRID)	IES CASTILLO DEL ÁGUILA (TOLEDO)
Cuadernos de bitácora.		
Cuestionario con preguntas abiertas y cerradas.		
Grupos de discusión.		
Cartas.		
Fotos.		

Tabla 19.Herramientas específicas de investigación.

Durante el proceso educativo, confeccionamos dos cuadernos de bitácora. Estos cuadernos de bitácora, lo llevamos a cabo mediante la observación del contexto educativo. En este acto de observar, recogimos lo que percibíamos en nuestras sucesivas visitas a las aulas con la mera intención de ser un diario que recogiera la experiencia del acto educativo. El formato de la narración de estos cuadernos de bitácora, intentaban explicar esos procesos de vida que forman parte de una constante ficción entre sujeto, espacio, tiempo y relato del propio actor social en el espacio del aula. Este entramado de relaciones, de relatos y ficciones nos permitió entender los tiempos y destiempos de las aulas de secundaria. En estas narraciones y esquemas visuales, que proyectábamos como agentes externos al aula, encontrábamos en la aportaciones de los estudiantes múltiples visiones sobre un mismo tema. En este registro escrito del contexto escolar, quedó reflejada una visión personal, abierta y por lo tanto tamizada. Los datos recogidos, mediante esta herramienta nos han proporcionado datos de interés para entender las articulaciones posibles entre memoria individual, la memoria de lo acontecido y la memoria del actual presente. Este relato, al ser una narración personal del investigador, implica una direccionalidad, es decir, una intención. Esta era, reunir sensaciones, de los encuentros.

Utilizamos dos cuadernos para las dos implementaciones, como hemos explicitado al comienzo que llevamos a cabo en las aulas. Este proceso de recogida de relatos fue dinámico y flexible ya que estaba muy orientada a la observación del proceso. La naturaleza de los fenómenos a los que nos acercamos estaba llenos de energía adolescente por eso de la acción que demuestra el relato.

Ambos cuadernos de bitácora estaban divididos en tres bloques:

- a) Dimensión reflexiva: en el que desplegamos el relato o evocación de experiencias vividas, del acto cognitivo que supone impartir clase, de forma autobiográfica. Éste implica la reflexión de una serie de experiencias significativas del quehacer cotidiano con los estudiantes. Lo que supuso la reflexión del proceso, para pasar a una reconstrucción de un suceso educativo en particular. Nos preguntándonos: ¿qué ha ocurrido?, ¿por qué?, ¿cómo transcurrió la clase? En este bloque, se describía la experiencia educativa, donde el narrador, los alumnos y los profesores pasaban a ser los actores de la narración.
- b) Dimensión productiva: en este bloque el relato alude al desarrollo, el proceso y las conclusiones de la implementación. Describimos la formación educativa, en la que pasamos a ser productores de la misma. Existe una dificultad en este sentido, ya que casi siempre, el productor de una autobiografía es un sujeto que escribe desde lo preconcebido ante las realidades que experimenta. Con lo que nos teníamos que mantener neutros para que la voz de los estudiantes emergiera en el relato de la forma más fidedigna posible. En este relato comprobamos que, las dos voces chocaban y a la vez se volvían a encontrar. El relato, nos servía para describir, el momento progresivo del acto educativo donde reflexionábamos sobre lo subjetivo, de las prácticas educativas, junto con el registro de la voz de los estudiantes.

- c) Dimensión crítica: en este relato intentábamos entender de manera profunda las dimensiones de este proceso educativo que habíamos participado creado e implementado. Esta dimensión nos sirvió para detectar y realizar una autocrítica de la implementación que se llevaron a cabo en el aula. Para la realización de esta parte del proceso de la investigación, hicimos una indagación que permitió reconocer y dotar de significado el contexto educativo del estudiante. Así, comprendimos de forma natural el ámbito que constituye este proceso educativo.

Como investigadores cualitativos, al trabajar con realidades sociales estuvimos en continua interacción con los estudiantes y con el contexto del aula. Nos adaptamos a las circunstancias, los tiempos y los espacios del acto educativo. En este proceso desarrollamos una gran capacidad de observación, de interpretación y análisis inductivo para la redacción mediante estos cuadernos de bitácora. Para ser capaces de hacer frente a las necesidades del propio contexto de investigación. Esta experiencia narrada, ha tenido especial cuidado en cuanto a su abordaje, mediante una sensibilidad cuidada que contempla la capacidad de reflexión, de interpretación, de anticipación y de generación de estrategias adaptadas a las necesidades individualizadas de los estudiantes. Estos cuadernos de bitácora recogen por tanto ambas vivencias educativas desde un punto de vista narrativo, biográfico y etnográfico.

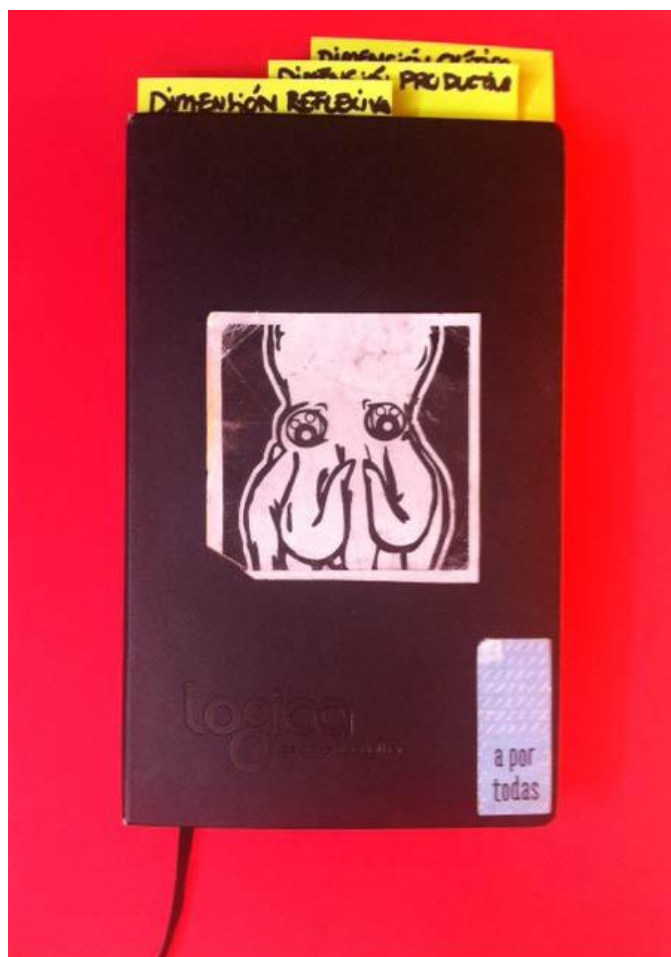


Figura 37. Cuadernos de bitácora. Fotografía tomada por la investigadora.

En cuanto a los cuestionarios, son las herramientas preferentes en el desarrollo de las investigaciones sociales, es una técnica de carácter cualitativo ampliamente aplicado. En las ciencias sociales, esta herramienta se utiliza de forma preferente, durante el desarrollo de la investigación. Como sugiere Gutiérrez (2005), nuestros cuestionarios en segunda instancia fueron pensados, para registrar datos tras las implementaciones educativas. Los cuestionarios, se planteaban cuestiones de carácter cualitativo y cuantitativo. Nos interesaba, que fueran semiestructurados, para dejar espacio a la opinión de los estudiantes. Los cuestionarios intentaban comprobar si la investigación estaba funcionando con lo que les pedimos su opinión entorno a: los contenidos, los seminarios teóricos, los formatos de los talleres y de nuestra labor como educadores en los seminarios y en los talleres. Los cuestionarios que plantemos tienen en primer lugar preguntas abiertas y en segunda instancia preguntas cerradas, la muestra se sintetizó en cincuenta cuestionarios de cada clase en donde implementamos las presentaciones y los talleres. Introdujimos en los cuestionarios preguntas cerradas para obtener, de manera sistemática y ordenada información acerca de las variables objeto de la investigación. Con las preguntas abiertas, conseguimos acercarnos a la espontaneidad y a la parte subjetiva desde las respuestas de los estudiantes en la que valoraron las sesiones teóricas de los contenidos y la práctica de los talleres. Al utilizar esta herramienta, tuvimos especial cuidado, en la formulación de las preguntas para que tuvieran la claridad suficiente. En la realización del cuestionario, intentamos acercarnos a su lenguaje, pretendiendo que fuera lo más sencillo posible. Los cuestionarios se repartieron en dos momentos de la implementación de las actividades educativas: al finalizar las presentaciones y al

finalizar los talleres. Los datos que obtuvimos de estos cuestionarios se dividen en tres categorías: a) al dominio personal de los individuos que forman el grupo social estudiado: por ejemplo, edad, nivel educativo de los estudiantes, b) al dominio del ambiente que le rodea: por ejemplo, el ocio de los estudiantes, c) al dominio de sus conocimientos adquiridos (reconocido o aparente).

En sus opiniones, a las cuales se suman los niveles de información, de expectación, etc., todo lo que uno podría llamar datos subjetivos. En sus cogniciones, es decir índices de nivel de conocimiento de los diversos temas estudiados en el cuestionario. Revelando el grado de confianza a conceder a las opiniones sobre juicios subjetivos. La recepción de estos cuestionarios, por parte del alumnado era por un lado de expectación sobre lo que una persona ajena a su aula le iba a preguntar y por otro de conformismo. Estos cuestionarios pasaban a ser un examen más que tenían que completar. Queremos resaltar que las respuestas que recibimos eran afirmativas, algunas dispares y otras de una gran elocuencia. Las preguntas abiertas resultaron ser de gran ayuda para conocer a los alumnos. Esta recogida de datos iba suponiendo un conocimiento exponencial no sólo del contexto escolar en particular, sino de sus deseos, sus inquietudes, sus ambiciones,... Destacamos algunas opiniones de los estudiantes. Sobre las sesiones de las presentaciones: “me ha gustado la presentación porque he aprendido ciertas estrategias visuales que creo que me vendrán bien para el futuro” y sobre los talleres: “he aprendido la importancia del color, de la colocación, de la disposición de los objetos en un bodegón comercial y artístico”.

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS (PRESENTACIÓN)

¿TE HA GUSTADO LA PRESENTACIÓN? ¿POR QUÉ?

☒ SI Ha sido interesante

NO

¿HAS APRENDIDO ALGO DE LA PRESENTACIÓN? ¿POR QUÉ?

☒ SI Porque me ha dado ideas para proyectos propios

NO

CUENTAME ALGO QUE HAYAS APRENDIDO

Es llamativo el efecto de las luces y sombras.

¿LOS CONCEPTOS DE LA PRESENTACIÓN TIENEN QUE VER CON TU VIDA COTIDIANA? ¿POR QUÉ?

☒ SI Si porque esos conceptos estan hechos con productos cotidianos de limpieza.

NO

¿TE HAN GUSTADO LOS ARTISTAS DE LA PRESENTACIÓN? ¿POR QUÉ?

☒ SI Porque tiene unas ideas muy buenas.

NO

¿ANTES DE LA PRESENTACIÓN TE INTERESABA EL ARTE CONTEMPORÁNEO? ¿POR QUÉ?

☒ SI Porque ya que quiero ser artista me interesa todo lo relacionado con el arte.

NO

¿V AHORA? ¿POR QUÉ?

☒ SI Porque le dedicare tiempo a aprender mas cosas sobre el.

NO

¿CONOCIAS A ALGUNO DE LOS ARTISTAS DE LA PRESENTACIÓN?

SI

☒ NO

QUIERES COMENTARME ALGO DE LA PRESENTACIÓN

PUNTUAME DEL 1 AL 10

8

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS (TALLERES)

¿TE HA GUSTADO EL TALLER? ¿POR QUÉ?

☒ SI Porque puedes crear muchas cosas con creatividad

NO

¿TE HAS DIVERTIDO? ¿POR QUÉ?

☒ SI Porque me gusta innovar y crear cosas, con productos sencillos

NO

PUNTUAME DEL 1 AL 10

7

¿HAS APRENDIDO ALGO EN EL TALLER? ¿POR QUÉ?

☒ SI Expresar cosas, con productos sencillos

NO

CUENTAME ALGO QUE HAYAS APRENDIDO

Imaginar con creatividad

¿TE GUSTARÍA VER UNA EXPOSICIÓN CON TALLERES?

Porque no

QUIERES COMENTARME ALGO SOBRE EL TALLER

☒ NO

COMO LO MEJORARÍAS

Asociandolo al graffiti.

Figura 38: Cuestionarios. Fotografía, tomada por la investigadora.

En cuanto a los grupos de discusión, es una herramienta denominada *focus group* o grupo focal, se centra en la pluralidad y en la variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes. También incide en un espacio de tiempo, a veces contando con los tiempos de la clase y otras veces buscando el tiempo para que se produzca. Ibáñez señala, que la duración de una discusión de grupo suele ser de entre una o dos horas, dependiendo de las posibilidades del tema que se va a discutir y de la posibilidad de tiempo con que cuentan los participantes. En cualquier caso, tanto la hora del comienzo como la de la finalización deben ser conocidas previamente por los sujetos, ya que “sólo un conocimiento anticipado del tempo de concluir precipita en consenso” (Ibáñez, 1986, p. 274). Se denomina “focal” porque centra su atención e interés en un tema específico. Por lo que los grupos de discusión, son una reunión de un grupo de personas que poseen ciertas características comunes, guiada por un moderador y diseñada con un objetivo de obtener información sobre un tema específico en un espacio y en un tiempo determinado. Para este mismo autor, el moderador no interviene, se limita a plantear el tema, provocar el deseo de discutirlo, y a catalizar la producción del discurso deshaciendo bloqueos y controlando su desarrollo para que se mantenga dentro del tema (Ibáñez, 1989).

Lederman, afirma que: “su conceptualización se basa en la asunción terapéutica de que las personas que comparten un problema común estarán más dispuestas a hablar entre otras con el mismo problema” Lederman (1990, p. 117). El grupo de discusión presenta numerosas ventajas: promueve la interacción grupal, ofrece información de primera mano, estimula la participación, posee

un carácter flexible y abierto, presenta una alta validez subjetiva. Asimismo, facilita y agiliza la obtención de información, y su coste es relativamente reducido (Suarez, 2005, pp. 51-53). Así mismo, los grupos de discusión pueden ser empleados, con posterioridad, para la interpretación de los resultados por otros medios, generalmente interpretación de datos numéricos, sobre conductas o actitudes para que los que se precisa una explicación (Floch-Lyon y Trost, 1981).

Tras enmarcar los grupos de discusión, pasamos a exponer como se realizaron. Se realizó dos grupos de discusión, en el primer contexto educativo participaron 10 estudiantes de 4º de la ESO. Este grupo lo convocamos al finalizar la clase, con el objetivo de que los estudiantes reflexionaran con calma los contenidos que habían recibido. Nos sorprendía la importancia que daban los alumnos en ofrecer sus conocimientos. Este hecho nos parecía del todo sugestivo, en uno de estos grupos Óscar un alumno con una capacidad por encima de la media en cuanto a su nivel lingüístico y artístico, se levantó cuando estábamos hablando de la influencia de las marcas y de los logotipos y nos enseñó al grupo un vídeo muy directo en torno a este tema. A partir de la intervención de este alumno, todos querían ofrecer al grupo su visión sobre los temas que habíamos tratado durante las sesiones. En estos grupos de discusión, se generaba una atmosfera en el aula en la que todo era flexible y posible, los temas tratados nos llevaban a otros terrenos. Al mismo tiempo con éste grupo se va iba desarrollando una confianza compartida, con lo que los estudiantes se expresaban desde la libertad.

El segundo grupo de discusión participaron 10 estudiantes de 2º de la ESO. Para la congregación de este grupo pusimos una alfombra en el aula, para que se sintieran cómodos. Ante este hecho,

los estudiantes, se quedaron sorprendidos aun así se sentaron y comenzamos la sesión. Les llevamos una serie de imágenes para asentar los conceptos que habíamos tratado en los seminarios teóricos. Este proceso educativo se transformó en una continua conversación con ellos y entre ellos. Justificaban cada paso y decisión que se tomaba en colectivo. Así mismo asumimos mediante nuestras conversaciones, que había múltiples formas de tratar un mismo tema. También reflexionamos, sobre nuestro propio proceso tanto en el taller como en las presentaciones. Este trabajo reflexivo nos permitía identificar los elementos subjetivos que se nos escapaban en el proceso educativo. De esta manera, percibimos que estas reuniones en la que la cercanía era algo explícito, podría llegar a contribuir a conocer de primera mano que es lo que estos alumnos estaban aprendiendo. Con lo que este proceso dialógico por tanto, pasó a ser más transparente, abierto y fluido. La foto que aparece a continuación representan los grupos de discusión, en el segundo grupo de discusión se generó un debate en torno al cuerpo en general y a los suyos en particular. Un diálogo que nos llevó a reconocer que la configuración de nuestro cuerpo esta malinterpretada. Expresamos algunas opiniones de los estudiantes: “yo entiendo mi cuerpo desde los cambios que se están produciendo durante estos años, es un cuerpo en el que no me reconozco y del que a veces me gustaría salir, abandonarlo. Aunque tengo que confesar que tampoco me siento identificado con los musculitos que nos venden en la tele o en las marquesinas de los autobuses”. Otra estudiante afirmo: “pues a mí me gustan los cuerpos de las chicas que se operan el pecho, me encantaría tener mucho pecho”. Ante esto nuestra respuesta fue: “te gusta o hacen que te guste ese cuerpo artificial, debes intentar reflexionar y preguntarte por qué te atraen esos cuerpos”



Figura 39. Estudiantes en los grupos de discusion. Fotografías realizadas por los estudiantes.

En cuanto a la utilización del registro fotográfico, va más allá de los datos verbales procedentes de entrevistas y los grupos de discusión y de los datos de observación. El uso de la fotografía nos suministró datos visuales que nos ayudó a organizar la presente investigación. Es un buen recurso para la investigación social en general. Nos sirvió para enfrentarnos como investigadores con nuevos problemas prácticos en su uso y en el análisis. En todas las sesiones se hicieron fotos, tanto por parte nuestra como por parte de los alumnos. En la primera implementación, se les pidió a los estudiantes, que registraran sus dispositivos artísticos. Estas fotos nos las facilitaron vía mail, en los cuales algunos nos hacían comentarios sobre las sesiones. En la segunda sesión, esta herramienta también se la cedimos a los estudiantes. Estos fueron, los que registraron la mayoría de las sesiones. Como podemos apreciar en la foto que mostramos a continuación, para los estudiantes cualquier acontecimiento está expuesto a ser fotografiado. Desde los pioneros análisis de Bourdieu sobre fotografías familiares (Bourriaud, 1965) encontramos hoy investigaciones sobre vídeos domésticos de boda y vacaciones, sobre vídeos personales en youtube. Los estudiantes pertenecen irremediabilmente a la “cultura visual”, marcada por la expansión vertiginosa de las tecnologías de registro y reproducción de imágenes. Estas imágenes forman parte del proceso de los talleres, en la que conseguimos que todos los estudiantes se sintieran parte de su propio aprendizaje, participaran desde lo individual a lo colectivo.



Figura 40. Estudiantes en los talleres. Fotografías realizadas por los estudiantes.

Desde esta investigación, hemos apostado por la creatividad y la intuición que se ha materializado en la utilización de las cartas como elemento para la recolección de los datos subjetivos de esta práctica educativa. Este recurso fue un facilitador de la reflexión y expresión de las experiencias vividas de los estudiantes. Con lo que en la segunda implementación, la intuición nos llevó a pensar que, quizás, en el contexto de las reuniones de grupo se podría realizar una recolección de cartas en la que se expresaran. Que les ayudase a comunicar y compartir sus experiencias prescindiendo de los cuestionarios. En las que se sintieran desvinculados del tamaño folio, del formato examen, esto ha hecho que recogiéramos párrafos excelentes de los estudiantes no sólo de lo que habían aprendido, sino de lo que sentían y pensaban, más allá de los contenidos. Mediante estas pudimos apreciar que el pensamiento crítico estaba aflorando en los estudiantes. Hemos seleccionado estas dos imágenes, en la primera imagen se muestran unos botes que dejamos en la pizarra con cuartillas para que redactaran sus cartas. Nos sorprendió gratamente que al momento, se acercaron a por ellas cuando terminaron las sesiones y los talleres. Dejamos algunos testimonios de los estudiantes: “he aprendido que se puede arte con cosas muy sencillas como con los envases. Y también he aprendido el lenguaje visual es muy interesante y complejo”; “esta actividad me ha ayudado a entender que nadie es perfecto, y que los maniquíes que nos muestran a la vista es para vendernos la ropa (esos maniquíes a los que le queda genial la ropa), no son lo normal por lo que al ponernos la misma ropa, no nos va a sentar tan bien pero porque no es algo real”.

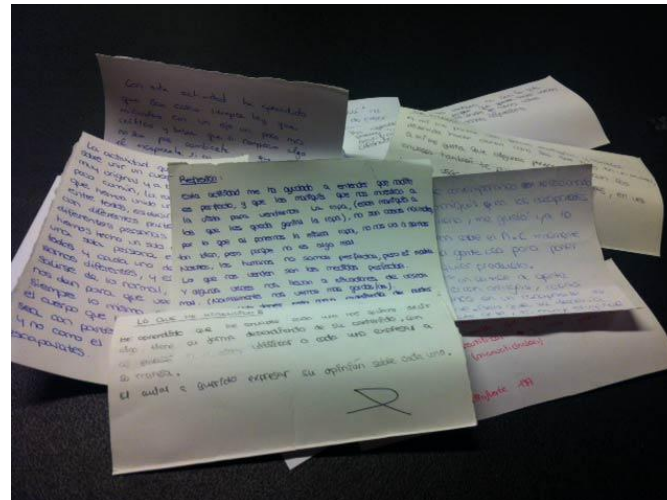


Figura 41. Cartas de los alumnos. Fotografías realizadas por los estudiantes.

3.2 DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO.

3.2.1 Dispositivos educativos en la ESO.

Mediante esta investigación, pretendemos que el estudiante desarrolle la capacidad para comunicarse a través del lenguaje visual para llegar a comprender bajo un enfoque crítico las imágenes que configuran su cultura visual. Para desarrollar una metodología innovadora para secundaria, lo primero que nos planteamos fue conocer los intereses de los estudiantes, es decir, lo que forma parte de su ocio fuera del contexto educativo. En este sentido, Sánchez expone que:

Ya hemos visto, que el principal problema de los contenidos que se tratan dentro de la educación formal es la falta de cohesión con la realidad social, política y económica en la que vivimos. Que aunque el Sistema Educativo está inscrito dentro de la sociedad y, en consecuencia, participa de sus valores, a la hora de la verdad la forma en la que se desarrollan los conceptos dista mucho de reflejar lo que realmente está sucediendo en el mundo (Sánchez, 2014, p. 149).

Esta realidad, lo que expone esta docente de secundaria es lo que intentamos modificar. Con lo que, conocer la realidad de los estudiantes, nos permitió hacer una selección de contenidos nuevos, en torno a temas que ya estaban cursando en el aula. A través de esta selección de contenidos, hacíamos un sondeo previo del conocimiento de estos. Nos interesaba, que el estudiante fuera consciente de su aprendizaje a partir de lo que sabían o creían saber sobre los contenidos

seleccionados. Por lo tanto, era fundamental saber lo que les gustaba o lo que les interesaba para poder captar su atención, para conectar su realidad con lo que queríamos que aprendieran. En consecuencia, los estudiantes, sabrán relacionar de forma natural lo que saben con lo que están aprendiendo, para poder generar pensamiento propio y por lo tanto construir su propio conocimiento desde estas experiencias. Para conocer sus motivaciones hicimos un sondeo de preguntas a los profesores y a los estudiantes antes de comenzar las prácticas educativas. Para la planificación de los contenidos y de las actividades, se partió por tanto de lo general a lo particular, en donde se abordaban determinados conceptos más sencillos para pasar a exponer otros más complejos para permitir a los alumnos que tuvieran una visión global para que posteriormente lo pudieran relacionar con sus propias ideas. Todos los dispositivos educativos, parten de un “detonante” ya sea un vídeo, una imagen, una pregunta, un cambio en la estructura de la clase, para intentar dislocar la mirada de los estudiantes y llamar su atención para que la práctica educativa les resulte real y familiar. Se fomentó el dialogo y la opinión de los estudiantes durante las sesiones teóricas y las prácticas. Intentamos en todo momento que los estudiantes se divirtieran aprendiendo a través del conocimiento del lenguaje visual y las estrategias en los centros comerciales vinculado al arte contemporáneo.

Para llevar a cavo nuestros objetivos, diseñamos los dispositivos educativos que ya presentamos en el marco teórico, en el apartado 2.1.3, Propuesta de la investigación desde la pedagogía crítica: Dispositivos Educativos, a continuación desplegamos los ámbitos de estudio de estos dispositivos educativos a través de la tabla que mostramos en la página siguiente.

ÁMBITOS DE ESTUDIO DE LOS DISPOSITIVOS EDUCATIVOS	
¿QUÉ?	Son mecanismos (teóricos y prácticos) que favorecen el aprendizaje crítico en el aula de secundaria. Para promover la comprensión crítica de la realidad del lenguaje visual de los adolescentes en los centros comerciales a través del arte contemporáneo.
¿A QUIÉNES?	A adolescentes en edades comprendidas entre 12 y 18 años que estudian Educación Secundaria Obligatoria y cursan la asignatura de Educación Plástica y visual.
¿LUGAR?	Dentro del ámbito de la educación formal, en dos institutos: les Lourdes (Madrid) y les Castillo del Águila, Villaluenga de la Sagra (Toledo).
¿FINALIDAD?	Formular y evaluar una metodología propia que favorezca la integración de la realidad adolescente de forma crítica partiendo de las estrategias visuales del centro comercial a través del arte contemporáneo.

Tabla 20. Ámbitos de estudio de los dispositivos educativos.

Para un conocimiento específico de los dispositivos educativos vamos a exponer: sus objetivos (generales, los específicos), los contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), la metodología propia, las estrategias metodológicas, el planteamiento teórico, planteamiento práctico y el material didáctico. Vamos a ir recorriendo estos puntos, comenzamos.

-Objetivos generales:

- Conocer el espacio comercial como un espacio para el aprendizaje de la cultura visual.
- Participar en actividades que fomenten la participación cooperativa entre los estudiantes.
- Asimilar las estrategias comerciales y artísticas de ambos lenguajes visuales.
- Tener sentido crítico para la búsqueda de nuevos sistemas de representación artística.
- Desarrollar capacidades de valoración e investigación a partir del conocimiento teórico.
- Participar en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar la capacidad artística.
- Fomentar una mirada estética y crítica.
- Conectar los contenidos con el entorno real y actual de los estudiantes.

-Objetivo específicos:

- Adquirir conocimientos sobre las estrategias visuales del centro comercial a través del arte contemporáneo.

- Desarrollar conceptos abstractos y ser capaz de representarlos a través de ambos lenguajes visuales.
- Realizar trabajos específicos con los contenidos propuestos.
- Desarrollar capacidades de representación a través del lenguaje comercial y el artístico.
- Desarrollar la capacidad artística a través del lenguaje comercial.
- Aprender a “leer” la cultura visual, para interpretar el entorno.
- Generar aprendizajes significativos desde lo personal.
- Presentar contenidos que fomenten una educación en valores sociales.
- Fomentar el pensamiento visual y crítico.
- Presentar contextos conocidos y redefinirlos a través de otros vínculos visuales.
- Inculcar la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.
- Trabajar a través de la cooperación en grupo.

-Contenidos.

Conceptuales:

- El acto de consumo en general y la cultura visual en particular.
- Las analogías visuales entre las imágenes comerciales y las artísticas.

- Elementos estructuradores de una imagen del lenguaje visual: tamaño, forma, color, iluminación, textura.
- Las estrategias visuales en los espacios comerciales.
- Interpretación de las imágenes: de forma contextual, reflexiva y discursiva.
- El centro comercial como espacio para el aprendizaje visual.
- La imagen artística como alternativa a las imágenes comerciales.

-Procedimentales:

- El uso de las estrategias comerciales y artísticas para la realización de trabajos artísticos.
- La expresión artística a partir del conocimiento de ambos lenguajes.
- Análisis de las imágenes fijas o en movimiento de los contextos comerciales y artísticos.
- Conocimiento de los elementos sintácticos de una imagen y la relación con sus propios dispositivos artísticos.

-Actitudinales:

- La actitud investigadora y creativa hacia los contextos comerciales y artísticos.
- El valor del trabajo individual y el grupal.
- El respeto del trabajo propio y el ajeno.
- La búsqueda de diferentes enfoques para afrontar un trabajo.

- La capacidad de representar de forma artística los conceptos teóricos.
- La coherencia en el proceso artístico al realizar un proyecto artístico.

-Metodología propia (activa, crítica y cooperativa).

Desde esta investigación, se planteó la necesidad de formular y evaluar una metodología de educación artística propia, que integrara la realidad de los adolescentes desde el lenguaje visual que se genera en los centros comerciales vinculándolo con el arte contemporáneo para dos institutos de secundaria. Nos centramos, en presentar esta metodología activa, crítica y cooperativa, que nos proporcionara las herramientas necesarias para realizar cambios en la enseñanza de la ESO desde la Educación Artística.

La metodología la consideramos activa, en cuanto que el alumno debe ser partícipe de su propio aprendizaje, debe ser participativo y responsable de su conocimiento. Benito y Cruz (2005), proponen metodologías activas para su aplicación en el aula. La metodología debe ser crítica, entorno a que los alumnos deben pasar a ser sujetos autónomos y con pensamiento crítico, realizando procesos de reflexión sobre su propia realidad visual. Además, son muchos los elementos positivos que pueden y deben recuperarse de la rica tradición de la pedagogía crítica que existe en el Estado Español (Ayuste, Flecha y López, 2009, p.35). El profesor, como intelectual transformador, puede desarrollar un discurso contrahegemónico. Puede potenciar a los estudiantes no sólo proporcionándole conocimiento y habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que además, los puede educar para la acción

transformadora (Ayuste, et al. 2009). Estamos completamente de acuerdo con estos autores, que comprenden que la educación puede tener una función alteradora.

Y por último debe ser cooperativa, en el que el conocimiento se construya de forma conjunta entre el docente y el alumno. Felder y Brent (2001), proponen que esta metodología promueve la motivación, la responsabilidad compartida y las habilidades interpersonales. Si se analiza el curriculum escolar, como realiza Solé (1997), apreciaremos que el trabajo en equipo no es sólo un recurso metodológico en el aula para enseñar y aprender contenidos, sino para que los estudiantes lo aprendan como un contenido más. En estos equipos los alumnos se responsabilizaban a ayudarse a alcanzar los objetivos propuestos, tanto personales como a través del equipo. Se pretende respetar, con ello, el ritmo y el nivel de aprendizaje de cada alumno sin renunciar a los beneficios del trabajo en grupo. Cooperación e individualización se conjugan en un intento de superar las posibles diferencias de cada uno de estos enfoques por separado (Parrilla, 1992, p. 122). A su vez Guix y Serra apuntan que los grupos cooperativos en el aula, son una respuesta al reto de la diversidad (1997).

Los proyectos han sido diseñados mediante el Método *Placenta* que propone María Acaso en su libro: *La educación artística no son manualidades* (2009). Esta autora presenta un nuevo método del diseño curricular. El objetivo de este método, es que sirva de guía a docentes que están comenzando a dar clases en Educación Artística. Las fases del método Placenta supone la reinvención de los métodos clásicos, estos son:

1. Me manifiesto: un primer paso donde me posicione como docente.
2. Vamos a encuadrar: un segundo paso donde intentaré analizar las características de la acción educativa.
3. Preparados, listos ya: un tercer paso donde fijaré las metas.
4. Contén (idos): un cuarto paso donde buscaré, seleccionaré, elaboraré y organizaré la información que será utilizada en la acción educativa.
5. ProceSOS: un quinto paso donde buscaré y decidiré cómo voy a transmitir dicha información.
6. Boomerang: un sexto y último paso donde comprobaré adónde hemos llegado.

Esta metodología, la incorporamos para la realización de las fichas de las implementaciones educativas, aunque no seleccionamos todos los puntos propuestos, nosotros trabajamos en el aula mediante este esquema:

1. Detonante.
2. Temporalización.
3. Participantes..
4. Metas.
5. Contenidos.
6. Materiales.
7. Observaciones.

Para el desarrollo de esta metodología partiremos de esta premisa: el conocimiento del lenguaje comercial en los centros comerciales vinculado al conocimiento del arte contemporáneo favorece la comprensión crítica de la realidad de los adolescentes. Para la intervención educativa nos basaremos en estos principios:

- Sondeo de los conocimientos del estudiante. A través de una serie de preguntas antes del comienzo de cada sesión sobre los contenidos que se van a tratar en el aula.
- Utilizar analogías visuales del espacio comercial y vincularlo al arte contemporáneo.
- Reforzar los conceptos teóricos a través de la práctica. Con la experiencia directa en los talleres, los estudiantes asimilarán de forma natural los contenidos propuestos. Se propondrán actividades en las que el estudiante tendrá que reflexionar y representar pensamientos abstractos.
- Conseguir aprendizajes significativos y críticos. La creación de los aprendizajes significativos se compondrán de cuestiones relativas a la asimilación, de la composición de la imagen comercial y artística y la percepción del espacio comercial.
- Facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje. En este proceso, se incidirá en la importancia de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes. A través de una serie de seminarios y talleres específicos, indicándoles las estrategias metodológicas para su realización.
- Mejorar la lectura de las imágenes. El conocimiento de estos lenguajes ayuda a comprender el contenido y el continente de una imagen. Los estudiantes en el proceso creativo, en “el hacer” comprenden que la alteración de los elementos visuales (tamaño, forma, color,

iluminación, textura) que estructuran una imagen o un objeto supone obtener diferentes resultados visuales. Esto les puede ayudar, a la realización de sus propios proyectos artísticos en un futuro.

-Estrategias metodológicas.

Para la formación de estos aprendizajes significativos en el acto de enseñanza-aprendizaje, se realizará mediante las siguientes estrategias metodológicas a través de conocimientos teóricos y prácticos.

Los estudiantes realizarán composiciones artísticas y comerciales con respecto a los siguientes conceptos:

- Las herramientas de configuración del lenguaje visual: tamaño, forma, color, iluminación, textura.
- El espacio comercial como espacio para el aprendizaje y representación de la realidad.
- Las imágenes artísticas como alternativa a las imágenes comerciales.

En esta realización de los talleres, los estudiantes irán adquiriendo recursos procedimentales al realizar actividades concretas. En este proceso, solucionarán los problemas que puedan surgir en la representación, ya que estos temas ofrecen como venimos explicitando múltiples lecturas.

Para la realización de estos talleres nos hemos basado en los siguientes bloques: planteamiento teórico y planteamiento práctico. En el planteamiento teórico, se hicieron, presentaciones de seminarios sobre: las estrategias comerciales, el lenguaje visual de los espacios comerciales vinculado al arte contemporáneo. En los que trataremos temas específicos a través de las herramientas de configuración del lenguaje visual:

- La lectura de los objetos (packaging) y disposición en el espacio comercial. Vinculado a las imágenes sobre objetos del arte contemporáneo.
- La lectura de los cuerpos (identidad) y disposición en el espacio comercial. Vinculado a las imágenes sobre cuerpos del arte contemporáneo.
- La lectura de los recorridos y la cartelería y la disposición en el espacio comercial. Vinculado a las imágenes sobre recorridos (cartografías) y cartelería del arte contemporáneo.

Para la exposición de estos conceptos, hicimos uso de las TICs, mediante soportes audiovisuales, (el ordenador, el proyector,...)

TEMAS GENERALES	TEMAS ESPECÍFICOS
Objetos	Envases, Marcas. Herramientas del lenguaje visual.
Cuerpos	Identidad, Marcas. Herramientas del lenguaje visual.
Recorridos y Cartelería.	Espacio comercial, Stencil. Herramientas del lenguaje visual.

Tabla 21. Esquemas de conceptos tratados en las implementaciones.

-Planteamiento Práctico:

- Realización de la actividad propuesta para los temas centrales entorno a los objetos, al cuerpo, a los recorridos y a la cartelería.
- Los talleres eran el medio para reforzar los conceptos teóricos.
- En los talleres se incentivó al trabajo cooperativo para la realización de los elementos compositivos.
- Se fomentó, el uso de sus propios materiales y el intercambio de estos entre los estudiantes.
- Se realizaron ejercicios didácticos concretos y en relación con los temas seleccionados.
- Se buscó durante el tiempo del taller espacios para que se produjera *feed back* entre los estudiantes y con el educador.

Para el desarrollo de las implementaciones teóricas y prácticas, los dividimos en tres fases: una fase inicial, fase central y fase final. Estas propuestas educativas que hemos detallado, pretenden ser guías de reflexión y participación para la educación de la cultura visual. En el que elaboramos, seminarios y actividades con el objetivo de comprender bajo un carácter crítico lo que los adolescentes miran. A continuación, el lector podrá apreciar tres tablas en la que se detallan de forma sintética, las fases, los cursos, los contenidos y los proyectos educativos que implementamos en el aula de secundaria.

FASE INICIAL. IMPLEMENTACIÓN EN IES LOURDES (MADRID).

ANALOGÍAS IMAGEN COMERCIAL-IMAGEN ARTÍSTICA.

Lenguaje visual.

CURSO	BLOQUE I	CONTENIDOS	PROYECTOS EDUCATIVOS
2011 3º Y 4º de la ESO.	Objetos	Bodegón comercial-Arte contemporáneo. Seminario.	1. ¿Qué nos cuentan los objetos?
		Bodegón comercial-artístico. Taller.	2. ¿Envásate?
		Ready Mades. Artistas contemporáneos. Seminario.	3. Metamorfosis.
		Ready Mades. Taller.	4. Para llevar.
		Concepto de exposición. Seminario-Taller.	5. Exposición: Bodegones del S.XXI.
		Artista contemporáneo.	6. ¿Artistas en el aula?

Tabla 22. Esquemas de conceptos tratados en las implementaciones.

FASE CENTRAL IMPLEMENTACIÓN EN IES CASTILLO DEL ÁGUILA (TOLEDO).			
ANALOGÍAS IMAGEN COMERCIAL-IMAGEN ARTÍSTICA.			
Lenguaje visual.			
CURSO	BLOQUE II	CONTENIDOS	PROYECTOS EDUCATIVOS
2012 1º Y 2º de la ESO.	Objetos	Packaging. Herramientas de configuración de una imagen. Seminario	1. ¿Por qué me elige este envase?
		Packaging. Arte contemporáneo. Taller	2. Etiquetas visuales.
		Artistas contemporáneos. Taller. (comercial/artística)	3. Picnic de envases.
	Cuerpos	Identidad corporal (comercial/ artística). Seminario.	4. Nadie es perfecto.
		Identidad corporal. Taller.	5. Cuerpo contemporáneo.
		Identidad. Arte contemporáneo. Seminario-Taller.	6. Escenarios del cuerpo.

Tabla 23. Esquemas de conceptos tratados en las implementaciones.

FASE FINAL. IMPLEMENTACIÓN EN IES CASTILLO DEL ÁGUILA (TOLEDO).

ANALOGÍAS IMAGEN COMERCIAL-IMAGEN ARTÍSTICA.

Lenguaje visual.

CURSO	BLOQUE III	CONTENIDOS	PROYECTOS EDUCATIVOS
2013 1º Y 2º de la ESO.	Recorridos Cartelería	Cartografías. Estrategias visuales del espacio comercial. Arte contemporáneo y espacio. Seminario	1. Cartografías.
		Concepto de cartografías en el espacio comercial. Taller	2. Reconquista del espacio comercial.
		Cartelería en el espacio comercial y artístico: PLV, <i>Grafiti</i> , <i>Stencil</i> (Seminario/taller).	3. Toma la palabra.

Tabla 24. Esquemas de conceptos tratados en las implementaciones.

En cuanto al material didáctico. Los materiales dependían de los talleres que íbamos a realizar, señalamos los que llevamos al aula para realizar las acciones educativas:

-Material fungible:

- Envases de plástico.
- Rotuladores.
- Cartulinas adhesivas.
- Acetatos transparentes.
- Celo.
- Etiquetas de ropa.
- Pegatinas de colores.
- Pinturas acrílicas.

-Materiales aportados por los alumnos y los colegios:

- Folios.
- Envases.
- Fotocopias en blanco y negro.

A continuación, pasamos al apartado siguiente para desarrollar los 15 proyectos educativos.

3.2.2 15 PROYECTOS EDUCATIVOS.

Como explicamos, la presente tesis doctoral está formada por dos proyectos que se han realizado de manera consecutiva. En esta sección describiremos, la realización de los 15 proyectos educativos, que incluyen contenidos teóricos y prácticos para los estudiantes de secundaria de los institutos Lourdes y Castillo del Águila.

Las implementaciones constan de tres partes:

1. Presentación de carácter teórico: encuentro con los estudiantes.
2. Práctica de los contenidos teóricos: elaboración de proyectos artísticos por parte de los estudiantes.
3. Puesta en común de los proyectos realizados.

Para los contenidos de las presentaciones teóricas, tratamos temáticas que concretamos con los docentes de secundaria. Se realizaron presentaciones teóricas de power point y presentaciones a través de vídeos que tenían que ver con los contenidos del contexto comercial y el artístico. Mediante estos conocimientos, les intentamos aportar inquietud acerca de las estrategias comerciales a través del arte contemporáneo. En los talleres prácticos se desarrollaron los contenidos teóricos, mediante actividades específicas proyectadas para los estudiantes. A través de esta práctica educativa, se invitó a los estudiantes a participar en una actividad práctica y creativa. En este bloque, se le dio especial importancia tanto al trabajo grupal como al individual y al proceso

de la ejecución manual. Estas actividades de trabajo en el taller les proporcionaron conocimientos sobre las técnicas artísticas y reforzó los contenidos de los seminarios teóricos. En cuanto a la puesta en común de los proyectos realizados. Los cometimos a través de encuentros grupales, en éstos los estudiantes tenían la oportunidad de explicar la experiencia vivida en cuanto a los contenidos, la práctica y la conexión con el grupo. En consecuencia, los estudiantes a través de sus comentarios eran conscientes de forma activa de su propio aprendizaje tanto teórico como práctico. En estos diálogos se insistió en la importancia de la asignatura de Educación Plástica y Visual a nivel práctico y teórico y la conexión que esta asignatura tiene con su propia realidad. A continuación haremos un recorrido de las tres fases de nuestro trabajo de investigación con el objetivo de presentar las dificultades, los retos y los logros que nos fuimos encontrando. Con lo que vamos a describir pormenorizadamente todos los proyectos educativos, para que el lector pueda hacer un recorrido y sacar sus propias conclusiones. Para finalizar haremos una interpretación de los resultados obtenidos, de las tres fases de la implementación.

Para comenzar, presentamos la siguiente tabla, que refleja de forma panorámica las fases de nuestros proyectos educativos, encuadrándolos temporalmente. En la que tenemos: la fase inicial (2011) en la que implementamos seis proyectos; en la fase central (2012), en la que realizamos seis proyectos. Y por último, la fase final (2013), en la efectuamos tres proyectos educativos.

FASES DE LA IMPLEMENTACIÓN EDUCATIVA						
FASE INICIAL 2011 les Lourdes (Madrid)	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
	Proyecto: Bloque I: Objetos.					
	<ul style="list-style-type: none">1. Qué nos cuentan los objetos.2. Envásate.3. Metamorfosis.4. Para llevar.5. Exposición: Bodegones del SXXI.6. ¿Artistas en el aula?					
FASE CENTRAL 2012 les Castillo del Águila Villaluenga de la Sagra (Toledo)	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	
	Proyecto: Bloque II: Objetos y Cuerpos.					
	<ul style="list-style-type: none">7. ¿Por qué me elige este envase?8. Etiquetas visuales.9. Picnic de envases.10. Nadie es perfecto.11. Cuerpo contemporáneo.12. Escenarios del cuerpo.					
FASE FINAL 2013 les Castillo del Águila Villaluenga de la Sagra (Toledo)	Enero		Febrero		Marzo	
	Proyecto: Bloque III: Recorridos y Cartelería.					
	<ul style="list-style-type: none">13. Cartografías.14. Reconquista del espacio comercial.15. Toma la palabra.					

Tabla 25. Fases de la implementación educativa.

OBJETOS



Ficha técnica 1	PROYECTO EDUCATIVO. ¿Qué nos cuentan los objetos?
Detonante.	Análisis de los bodegones actuales en los espacios comerciales vinculado al los bodegones del Arte contemporáneo. Proyección de un vídeo interactivo de bodegones.
Temporalización	6.01.2011. Dos sesiones de 10.20 a 11.45.
Participantes.	60 Estudiantes de 3º y 4º.
Metas.	<ul style="list-style-type: none"> -Definir del concepto de bodegón en la historia del arte. -Definir los bodegones comerciales y artísticos. (Planificación y desarrollo). -Conocer las herramientas de configuración del lenguaje visual: tamaño, forma, color, iluminación, textura. -Aprender a analizar una imagen fija: lectura objetiva y lectura subjetiva. -Promover el debate crítico para el intercambio de ideas. -Fomentar el conocimiento de la cultura visual.
Contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> -Concepto de Bodegón comercial y artístico. -Explicación teórica: exposición y estudio de contenidos teóricos, mostrando imágenes de bodegones comerciales y bodegones de arte contemporáneo. -Análisis de valores: transmisión de mensajes de los bodegones comerciales y artísticos.
Materiales.	Folios, proyector, pantalla de proyección, pizarra.
Observaciones.	Los estudiantes se muestran sorprendidos ante la relación de las imágenes comerciales y artísticas.

Tabla 26. Proyecto educativo. ¿Qué nos cuentan los objetos?

FASE INICIAL 2011. les Lourdes (Madrid).

La fase inicial de nuestra implementación educativa se compone de seis proyectos educativos. A continuación vamos a presentar los seminarios y los talleres que componen nuestro trabajo de campo. Para realizar las actividades se utilizó la metodología de investigación y análisis.

1. ¿Qué nos cuentan los objetos?

Para abrir la sesión comenzamos con un detonante, la presentación de un proyecto artístico del artista Scott Garner ³⁹, denominado *Still Life*, este autor representaba mediante su dispositivo artístico un bodegón interactivo. En apariencia, se mostraba como un tradicional cuadro de un bodegón aunque cuando vimos el vídeo este bodegón era interactivo. El artista, en el vídeo también mostraba la realización de este dispositivo artístico. Este dispositivo lo había montado con una pantalla plana, a la cual había acoplado un montaje giratorio, un sensor de movimiento y un software en 3D, esto producía que las piezas “estables” que mostraba el bodegón pasarán a interactuar con los límites de la pantalla. Los estudiantes, al ver el vídeo quedaron sorprendidos y a la vez atraídos por lo que estaban viendo. Con lo que este vídeo nos sirvió en primer lugar para mostrarles otro tipo de bodegones, y en segundo lugar nos ayudó a vincular las imágenes comerciales con los dispositivos del arte contemporáneo. Tras este “cebo” visual, les presentamos los siguientes objetivos conceptuales para un buen desarrollo de la actividad docente que presentamos tras la imagen del artista Scott Garner.

39. Vídeo de Scott Garner recuperado en: <http://www.scottmadethis.net/about/>



Figura 42. Bodegón interactivo del artista Scott Garner.

Recuperado en: <http://www.decoluxe.net/still-life-bodegon-interactivo/>

- Analizar el proceso de realización de una imagen en movimiento:
 - Proyección.
 - Implementación.
 - Recepción.
- Aprender a leer una imagen fija:
 - Lectura objetiva.
 - Lectura subjetiva.
- Ver estos bodegones comerciales en las revistas y catálogos comerciales.
- Conocer las imágenes comerciales, a través de su análisis las percibimos bajo un enfoque crítico.

Tras la apertura de la sesión, y una vez expuestos nuestro objetivos conceptuales se procedió a la proyección de una selección de bodegones comerciales mediante una recolección de marcas para el género femenino y otras para el género masculino. En contraposición les mostramos dispositivos artísticos de arte contemporáneo. Se les explicó, las herramientas de configuración del lenguaje visual: tamaño, forma, color, iluminación, textura para que a través de estas supieran leer los bodegones propuestos en las imágenes tanto comerciales como artísticas. Se analizaron las imágenes de los bodegones a través de una lectura compositiva, objetiva y subjetiva. Se incidió en la temática general del bodegón, en el contenido simbólico de los productos, el análisis del texto (si lo hubiera), y el mensaje que proyecta el bodegón. Como alternativa para una deconstrucción visual de estos bodegones artísticos, les mostramos una selección de dispositivos artísticos que trabajaban

con envases para hacer arte contemporáneo. Entre los artistas propuestos, les mostramos el trabajo artístico de Scott Garner (al comienzo de la presentación), Eulalia Valldosera, Claus Goedicke, Tony Capellan, Jean Luce Moulene, Thierry Fontaine, Miguel Pineiro, Alonso Burguillo y Cayetano Ferrer. Mediante éstas imágenes les propusimos, que hicieran la misma lectura que habían realizado con las imágenes comerciales. Les insistimos que se centraran en la lectura objetiva, para sintetizar los elementos objetivables de la imagen (tamaño, forma, color, iluminación, textura), independientemente de la recepción del espectador. Y para la lectura subjetiva, tuvieron que poner en común las reacciones que les provocaban (reacciones emocionales). Para pasar por último a comentar la finalidad bajo un enfoque crítico, de la imagen y su proyección global en el espectador. Mediante este seminario, conocieron el concepto de bodegón en la actualidad, les interesó mucho y al finalizar la clase algunos estudiantes nos preguntaron cuál era la dirección del vídeo para volverlo a ver. También les pareció sugestiva la utilización de analogías visuales entre estos dos lenguajes. Intentamos ser rigurosos con el tiempo de la presentación para que pudiéramos pasar al debate y hacer una recapitulación de lo que habían aprendido y de las apreciaciones individuales. Les interesó especialmente la utilización del color, en los envases comerciales, comentaron que el conocimiento de este tema les iba a servir para realizar algún proyecto artístico en este sentido. De los artistas utilizados les gustó Eulalia Valldosera, una estudiante comentó: “me gusta esta artista porque con objetos cotidianos hace arte, es muy creativa”. Otro estudiante, expresó también que: “a mí me ha gustado Cayetano Ferrer por que hace arte en la calle, simplemente con envases”.

Ficha técnica 2	PROYECTO EDUCATIVO. Envásate.
Detonante.	Maleta encima de la mesa del profesor llena de envases.
Temporalización.	10.02.2011. Dos sesiones de 10.20 a 11.45.
Participantes.	60 Estudiantes de 3º y 4º.
Metas.	<ul style="list-style-type: none"> -Introducción, planificación y desarrollo del taller. -Proyectar un bodegón comercial y un bodegón artístico. -Utilizar las herramientas de configuración del lenguaje visual para la realización de la composición: tamaño, forma, color, iluminación, textura. -Aprender a realizar una composición comercial y una composición artística. -Presentar el uso de la iluminación sobre volúmenes sólidos. -Promover el debate crítico para el intercambio de ideas. -Fomentar el conocimiento de la cultura visual.
Contenidos.	-Hacer un bodegón comercial y otro artístico.
Materiales.	Envases, cartulinas blancas, folios blancos, pegatinas, celo, etiquetas de ropa, rotuladores, folios, focos, cámara de fotos y vídeo.
Observaciones	Al ser dos grupos el manejo de las situaciones era más complicado, finalmente los estudiantes se organizaron por grupos y el trabajo del taller surgió con mucha fluidez.

Tabla 27. Proyecto educativo. Envásate.

2. Envásate.

Para la realización de esta actividad, pusimos sobre la mesa una maleta, que utilizamos como detonante. Los estudiantes, al ver esta maleta encima de la mesa del docente se sorprendieron y pasaron a ocupar sus asientos. Ya sentados, un alumno preguntó: “¿Qué hace una maleta en clase?” y acto seguido otro estudiante dijo: “¿Qué hay dentro?” Les explicamos que la maleta la habíamos utilizado como detonante para captar su atención antes de comenzar el taller. A continuación, les propusimos que abrieran y descubrieran lo que contenía la maleta, y así lo hicieron. Para reforzar los contenidos propuestos en el seminario teórico, dispusimos las imágenes de bodegones comerciales y artísticos impresos en las paredes de la clase. Con el objetivo que las tuvieran de referente para la realización de sus propios bodegones.

Tras esto les propusimos, entonces “¿Pasamos a hacer un bodegón? Tenéis que generar dos bodegones: uno comercial y otro artístico. Tras la realización de la composición por grupos según vimos en las anteriores sesiones teóricas, el resultado final lo debéis registrar con vuestro móvil y mandarlo a nuestro correo. Si da tiempo los iluminaremos, para esto os haremos un breve esquema en la pizarra de las formas de iluminar un objeto sólido, os escribimos en la pizarra nuestra dirección de correo para que nos enviéis ambos bodegones”. Los estudiantes comenzaron a seleccionar los botes y formaron los grupos de forma autónoma. En esta organización grupal y del espacio, se dieron cuenta que la disposición de las mesas no era la adecuada para este ejercicio con lo que movieron la estructura de la clase. Tras pasar estas imágenes que mostramos como ejemplo de lo que propusimos, formulamos los objetivos conceptuales del taller.



Figura 43. Analogías entre un bodegón comercial y un bodegón artístico del artista Claus Goedicke.

Recuperado respectivamente en: <http://www.tresenes.com/es/proyecto/bodegones-productos-de-belleza/>, http://www.m-bochum.de/artist_image.php?aid=180

Este esquema en el que mostramos los objetivos conceptuales, nos sirvió para centrar las metas que queríamos conseguir con la realización del taller.

- Analizar el proceso de realización de una composición:
 - Proyección.
 - Distribución.
 - Decisión.
- Aprender hacer un bodegón comercial y un bodegón artístico:
 - Lectura objetiva.
 - Lectura subjetiva.
- Realizar esta práctica con el apoyo de las imágenes de bodegones comerciales y artísticos.
- Saber realizar un bodegón comercial promueve el conocimiento interno de su configuración.
- Deconstruir el bodegón comercial y realizar un bodegón artístico ayuda a la creación bajo un enfoque crítico del concepto bodegón.

Con el taller pretendíamos que los estudiantes, hicieran un acercamiento manual para que pudieran representar los conceptos teóricos que les habíamos propuesto. El objetivo principal de este taller era hacerles reflexionar desde “el hacer”, la utilización de los bodegones en las imágenes comerciales y en las imágenes del arte contemporáneo.



Figura 44. Bodegón artístico y bodegón comercial hecho por los estudiantes. Fotografías realizadas por los estudiantes.

Lo que nos interesaba de esta propuesta era en primer lugar que se sintieran más cercanos al concepto de bodegón y por otro que crearan bodegones a partir de objetos cotidianos. También nos comprometimos que conocieran la importancia que tiene la iluminación no sólo en los espacios comerciales sino también en los espacios artísticos. Con lo que hicimos, un primer acercamiento y les explicamos de manera somera esta gran herramienta de la configuración de la imagen. Para esto, iluminamos algunos de los bodegones que habían realizado indicando la manera de hacerlo.

Con este taller acercamos a los estudiantes al conocimiento de la composición mediante la intuición y a través de unas directrices específicas. Con la construcción del bodegón artístico, les dábamos la posibilidad que trabajaran de forma autónoma, libre y a su vez deconstruían el bodegón comercial. Los estudiantes a lo largo del transcurso del taller, fueron autónomos y supieron resolver las problemáticas que les fueron surgiendo en la realización de las composiciones. A su vez, los estudiantes nos comentaron, que les había faltado tiempo para acabar los bodegones y que les hubiera gustado hacer unos bodegones artísticos más cuidados. También explicitaron, que les gustaría haber hecho composiciones con objetos personales para dar otra visión del concepto bodegón. Con lo que recogimos esta idea, para posteriores talleres.

Ficha técnica 3	ROYECTO EDUCATIVO. Metamorfosis.
Detonante.	Documental de la trayectoria artística de Eulalia Valldosera.
Temporalización.	11.03.2011 De 11.45 A 12.40
Participantes.	60 Estudiantes de 3º y 4º.
Metas.	<ul style="list-style-type: none"> -Definir del concepto de <i>ready-made</i> en la historia del arte. -Conocer el concepto <i>ready-made</i> (Planificación y desarrollo). -Aprender a analizar desde el ámbito comercial un <i>ready-made</i>. -Presentar los <i>ready-mades</i> de Eulalia Valldosera. -Promover el debate crítico para el intercambio de ideas.
Contenidos.	-Explicar el concepto de <i>ready-made</i> en envases comerciales y en el Arte Contemporáneo.
Materiales.	Proyector, Folios y pizarra.
Observaciones.	Se sintieron atraídos por la obra de Eulalia Valldosera.

Tabla 28. Proyecto educativo. Metamorfosis.

3. Metamorfosis.

Para comenzar la sesión utilizamos como detonante el documental que hizo la TV2 sobre Eulalia Valldosera en el programa Metrópoli ⁴⁰, mostraron interés hacia la obra de la artista, por los temas que trataba y por la puesta en escena de los dispositivos artísticos. Tras esto, pasamos a la presentación teórica, en donde nos centramos en explicar el concepto *ready mades*, el origen, su desarrollo y su vigencia en la actualidad en los entornos comerciales y artísticos. Antes de seguir con la exposición del taller presentamos los objetivos conceptuales de la presentación.

- Conocer el concepto de ready-made:
 - Origen.
 - Desarrollo.
 - Actualidad.
- Aprender el concepto de ready-made en una imagen comercial.
- Conocer los dispositivos artísticos (ready-mades) de Eulalia Valldosera para la deconstrucción del ready-made comercial.

A continuación, mostramos un ejemplo de las imágenes que utilizamos para que los estudiantes pudieran comprender este concepto desde el lenguaje comercial y el artístico.

40. <http://www.rtve.es/alacarta/videos/metropolis/metropolis-eulalia-valldosera/521110/>



Figura 45. Analogías visuales sobre el concepto *ready-made*.

Fotografía de la serie Mochino de la marca Coca-cola. Recuperado en: <http://pilarmode.com/coca-cola-light/>

Fotografía de Eulalia Valldosera recuperada en: <http://www.museoreinasofia.es/publicaciones/eulalia-valldosera-dependencias>

Para enmarcar el término *ready-made*, como hemos explicado anteriormente les explicamos la importancia que tuvo este término en la historia del arte. Tras esto les mostramos una batería de imágenes del espacio comercial y del contexto artístico. Los artistas que escogimos para explicar este concepto fueron: Marcel Duchamp (el artista que acuñó este término) y de artistas contemporáneos, Los Carpinteros, Mateo Maté, Wilfredo Prieto, Ai Weiwei, Mona Hatum, Sara Lucas y Victoria Civera. Aunque les mostramos a estos artistas, nos centramos en los proyectos artísticos de la artista Eulalia Valldosera. Este concepto les sugería la posibilidad de crear a partir de un objeto cotidiano. Nos sorprendió que no conocieran a ningún artista de la presentación, esto indica el grado de desconocimiento que hay en las aulas de secundaria sobre arte contemporáneo y sobre los nombres de estos artistas en particular. Un alumno comentó: “creo que yo he hecho eso, con una lata que encontré mientras estaba haciendo un grafitti en la calle. Vamos que cogí la lata, la pinté y luego hice una foto. ¿Eso es arte?” En realidad ante una pregunta de tal envergadura le sugerimos: “es una pregunta que no se puede explicar en el tiempo que nos queda, el hacer arte es cuestionar el objeto, pero esto es parte de un proceso. Al pintar la lata ¿Qué estabas pensando?”. Nos contestó: “en realidad no estaba pensando en nada, me atrajo la lata, su textura y la pinté, no pensé nada más”.

A través de estas y otras intervenciones que hicieron los estudiantes, presentimos que se sentían atraídos por el lenguaje del arte aunque no disponían de material visual ni en las clases ni fuera de ellas para profundizar sobre el arte contemporáneo.

Ficha técnica 4	PROYECTO EDUCATIVO. Para llevar.
Detonante.	Realizar mediante envases domésticos un <i>ready made</i> .
Temporización.	07.04.2011 De 11.45 A 12.40/13.30 a 14.30
Participantes.	60 Estudiantes de 3º y 4º.
Metas.	<ul style="list-style-type: none"> -Introducción, planificación y desarrollo del taller. -Proyectar un <i>ready made</i> mediante envases comerciales. -Aprender a realizar <i>ready made</i> comercial y artístico. -Promover el debate crítico para el intercambio de ideas.
Contenidos.	-Poner en práctica en concepto de <i>ready-made</i> que se sigue utilizando actualmente en el Arte contemporáneo.
Materiales.	Pinturas, rotuladores, grapas, papel pegatina, papel transparente pegatinas, envases, cámara de fotos y vídeo.
Observaciones.	Al realizarse el taller con dos grupos fue más complicado controlarlo y tener un seguimiento más detallado de las creaciones de los estudiantes.

Tabla 29. Proyecto educativo. Para llevar.

4. Para llevar.

Como detonante, les propusimos hacer un *ready-made* para el taller práctico con los envases que teníamos en clase. Para la realización de estos objetos con significado propio, se dispusieron en el taller mediante grupos de cinco personas. Esto facilitó, el seguimiento de los grupos. Con lo que, transformaron los envases libremente, con diferentes materiales que les fuimos proporcionando para la realización de esta actividad. Tras esta introducción, presentamos los objetivos conceptuales del taller, estos son.

- Analizar el proceso de realización de un *ready-made*:
 - Idea.
 - Desarrollo.
 - Elaboración.
- Aprender hacer un *ready-made* comercial y artístico:
 - Lectura objetiva.
 - Lectura subjetiva.
- Saber realizar un *ready-made* comercial les ayuda a conocer este lenguaje a nivel práctico.
- Deconstruir el *ready-made* comercial y realizar un *ready-made* artístico les ayuda a conocer de cerca el concepto y las posibilidades del lenguaje artístico.



Figura 46. *Ready mades* hechos por los alumnos. Fotografías tomadas por los estudiantes.

Les insistimos que en la realización de estos “nuevos” objetos debían tener presente que es lo que querían representar, con lo que debían pensar en la lectura objetiva y subjetiva del objeto, tenían que preocuparse en la recepción de sus dispositivos artísticos. Durante el proceso se encontraron con inconvenientes, nos comentaban que el concepto de *ready made* lo entendían de forma natural en el contexto comercial aunque les costaba entenderlo desde el contexto artístico. Nos preguntó un alumno: “¿Cómo lo hacemos?”, “¿Cómo transformamos este objeto?” Les contestamos a todos: “tenéis que ser creativos en este proceso, no os podemos dar la solución debéis hallarla vosotros”. Una alumna nos dijo: “¿Así está bien?” Respuesta: “piensa lo que quieres representar a través de ese objeto que estas transformando, una vez presentado tienes que saber que ya no sólo será un champú sino un dispositivo artístico. Para que éste se active debes apuntar hacia un objetivo concreto. Nos explicamos, el espectador que somos nosotros ahora mismo y se encuentra este objeto en un espacio expositivo tiene por lo menos saber activarlo y para esto debes poner intención en este proceso”.

Ante este hecho, realizamos un ejemplo, para que viesen la diferencia entre estos lenguajes. A partir de aquí los alumnos prosiguieron indagando en las posibilidades que tiene la creación de nuevas ideas a través de objetos. Tras la realización de estos *ready mades*, expusieron al grupo junto a sus dispositivos artísticos lo que habían realizado, cómo y porqué de su proceso creativo. El círculo que se iba creando con estos alumnos cada vez era más cercano.

Ficha técnica 5	PROYECTO EDUCATIVO. Exposición: Bodegones del SXXI.
Detonante.	Dejar las fotos que ellos habían sacado de sus bodegones encima de sus mesas.
Temporización.	16.05.2011 de 10.20 A 11.45/ 13.30 a 14.30
Participantes.	60 Estudiantes de 3º y 4º.
Metas.	<ul style="list-style-type: none"> -Introducción, planificación y desarrollo de una exposición. -Proyectar en el espacio un bodegón comercial y un bodegón artístico. -Utilizar las herramientas de configuración del lenguaje visual para la realización de la composición: tamaño, forma, color, iluminación, textura. -Presentar el uso de la iluminación sobre volúmenes sólidos en una exposición. -Promover el debate crítico para el intercambio de ideas. -Fomentar el conocimiento de la cultura visual.
Contenidos.	-Explicitar los elementos y los perfiles profesionales de una exposición.
Materiales.	Folios, fotografías impresas, papel blanco pegatina, papel transparente, rotuladores negros, celo, cinta de carroceros, sillas, cámara de fotos y vídeo.
Observaciones.	Para el montaje de la exposición hubo problemas organizativos por la cantidad de estudiantes. También es importante destacar que el espacio se resistió al cambio.

Tabla 30. Proyecto educativo. Bodegones del SXXI.

5. Exposición: Bodegones del SXXI.

Al comenzar esta sesión, utilizamos como detonante dejar sobre las mesas de los estudiantes las fotos de los bodegones que habían realizado en las sesiones del taller. Al ver las fotos preguntaron: “¿Y estas fotos?”, “¿Son nuestros bodegones?”, “¿Para qué son?” Les respondimos: “os acordáis que el otro día nos comentasteis cómo se organiza una exposición, hoy vamos a hacer un seminario entorno a la realización de una exposición y mañana la montaremos en el salón de actos”. De modo que esta actividad educativa, se realizó a través de un seminario teórico y un taller práctico. Para la realización de estas actividades concretamos nuestros objetivos conceptuales para poder estructurar antes de la sesión los contenidos, los presentamos a continuación.

- Conocer el concepto de exposición:
 - Proyecto.
 - Desarrollo.
 - Realización.
- Aprender a relacionar unos dispositivos artísticos con otros en el espacio expositivo.
- Conocer los agentes que realizan la configuración de una exposición artística.
- Planificar el espacio expositivo.
- Deconstruir el espacio del salón de actos del instituto.

Con lo que a través de este esquema, llevamos a cabo el seminario teórico sobre el concepto de exposición. Para que entendieran los conceptos, les enseñamos una serie de imágenes de

exposiciones para que tuvieran una referencia visual para el montaje de la exposición. Les insistimos en la importancia de la relación entre los agentes (artista, diseñador, comisario,...) que conforman una exposición. Una vez los estudiantes, tuvieron una base teórica pasamos a la planificación de la exposición. Como necesitábamos un espacio amplio en donde hacer la exposición de sus fotos, hablamos con la jefa de estudios Cristina Castro y concretamos que el salón de actos era el mejor espacio para hacer esto. Para la realización de la exposición, los estudiantes hicieron grupos de trabajo en los que cada uno tenía que asumir ser un agente para la realización del taller. En esta elección de pertenencia a un grupo casi todos los estudiantes querían ser artistas. Así que, les explicamos que tenían que formar tres grupos: uno de artistas, otro de diseñadores de la exposición y de las cartelas (títulos de los dispositivos artísticos) y otros tenían que ser comisarios de la exposición. Comenzaron a trabajar por grupos serenamente, durante el montaje de la exposición, aprendieron palabras técnicas que se utilizan en los espacios expositivos.

Fueron completamente autónomos, configuraron el título de la exposición, utilizaron las sillas como pódiums, hicieron las cartelas con cartón pluma,...El resultado fue increíble y todo gracias al entusiasmo y al trabajo en equipo de los estudiantes. Tras acabar la puesta en escena de la exposición pasamos al debate, en la que algunos estudiantes quisieron compartir cuál había sido su experiencia. En el espacio del salón de actos se produjo un antes y un después, todos de alguna manera quedamos transformados.

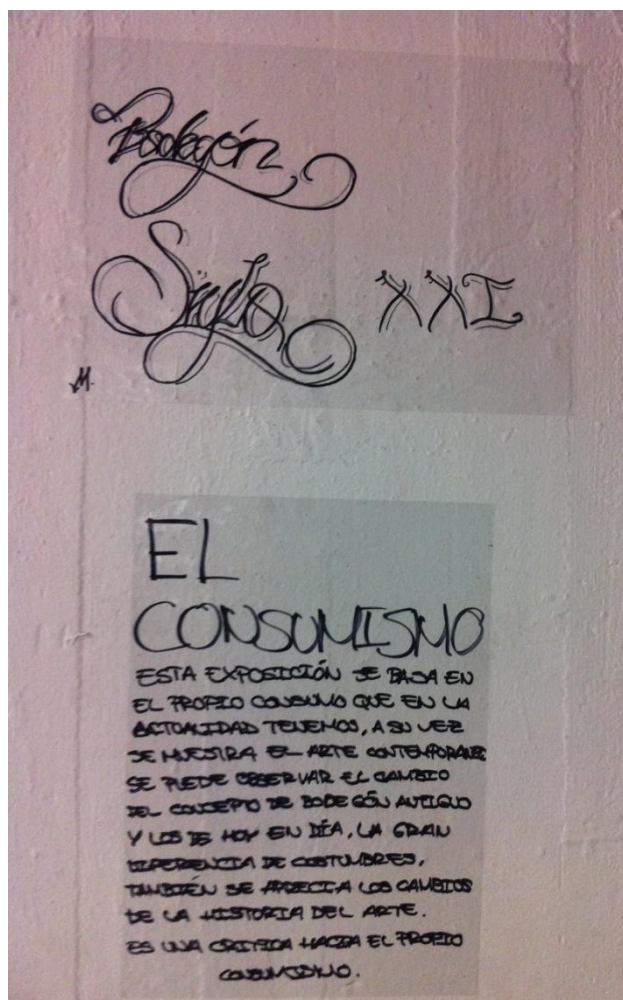


Figura 47. Cartel de la exposición de los alumnos y al fondo el debate.



Figura 48. El salón de actos antes de la exposición y después.

Ficha técnica 6	PROYECTO EDUCATIVO. ¿Artistas en el Aula?
Detonante.	Llevar al artista Daniel Silvo al colegio.
Fecha.	6.06.2011 De 10 a 12/De 11.45 a 12.40
Participantes.	60 Estudiantes de 3º y 4º.
Metas.	<ul style="list-style-type: none"> -Ofrecer la experiencia de un artista de arte contemporáneo. -Dar a conocer a los alumnos los dispositivos artísticos de este artista. -Explicación teórica de la trayectoria de un artista contemporáneo. -Proponer un espacio para el debate.
Contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer a un artista contemporáneo. -Explicar las salidas profesionales del arte contemporáneo a través de un artista.
Materiales.	Mandarinas, proyector, pantalla, sillas, folios, cámara de fotos.
Observaciones.	Durante la primera parte del seminario los estudiantes permanecieron atentos a la presentación de Daniel Silvo. Les pareció interesante conocer a un artista de arte contemporáneo.

Tabla 31. Proyecto educativo. ¿Artistas en el aula?

6. ¿Artistas en el aula?

En esta ocasión, durante esta sesión teórica, pensamos que los estudiantes con los que estábamos trabajando deberían conocer de primera mano un artista contemporáneo. Previamente, para la realización de esta sesión, quedamos con el artista Daniel Silvo (Cádiz, 1982) para preparar el seminario. En el concertamos los siguientes objetivos conceptuales, que nos sirvió a ambos de referencia para el óptimo desarrollo de esta práctica educativa. Daniel Silvo, siguió este esquema para el seminario:

- Dar a conocer la motivación para la elección de ser artista.
- Presentación de los dispositivos artísticos:
 - Concepto.
 - Proceso.
 - Proyección.
- Exponer las salidas profesionales del arte contemporáneo (exposiciones, residencias,...)
- Deconstruir temas que tienen que ver con el consumo de imágenes o de objetos mediante el arte contemporáneo.

En esta sesión el objetivo era que los estudiantes contaran con la presencia de un artista actual en su contexto educativo y que le pudieran preguntar sobre los temas que habíamos tratado en el aula, sobre los contenidos comerciales y a través del arte contemporáneo. Para la presentación, al artista Daniel Silvo quería hacer algo diferente para comenzar la sesión, con lo que le propusimos lo siguiente. Le proporcionamos un kilo de mandarinas y empezó la sesión lanzándoselas a los estudiantes. Estos reaccionaron al instante, las cogían entre la sorpresa y las risas. Tras esto Cristina Castro, pasó a presentar al artista. Daniel comenzó la presentación teórica, en la que hizo un recorrido de su trayectoria artística. Durante la sesión, preguntábamos a los alumnos si tenían alguna duda o si tenían alguna pregunta para al artista. Un alumno le preguntó: “¿Qué hay que hacer para ser artista?” Daniel respondió: “desde hoy debéis ser conscientes de vuestras obsesiones y trabajad en torno a ellas a mí me ha servido esta manera de trabajar. Me obsesiono, hago un proyecto y genero una exposición o mando el proyecto a algún concurso o a alguna residencia para artistas, en fin es mi modo de trabajar. Quizás vosotros tenéis que encontrar el vuestro”. Al terminar, procuramos que sobrara tiempo para que el debate se produjera, le hicieron numerosas preguntas una de ellas fue: “¿Tienes que conocer a alguien en el mundo del arte para ser famoso?” Daniel respondió: “en mi caso al salir de la carrera me busqué un mentor, esta figura es como la de los antiguos marchantes que representaban a un artista. Mi mentor era alguien cercano ya desde la universidad con lo que el proceso de la inserción en el arte fue casi natural”. Los estudiantes, en la siguiente clase, nos expusieron que esta sesión les había incentivado a hacer sus propios proyectos sobre arte contemporáneo, algunos comentaron que iban a escoger como tema del consumo actual.



Figura 49. Daniel Silvo en el les Lourdes y su obra One Dollar per Minute (2012).

Fotografía recuperada en: <https://danielsilvo.wordpress.com/>

Ficha técnica 7	PROYECTO EDUCATIVO. ¿Por qué me elige este envase?
Detonante.	Presentación de analogías visuales entre <i>packaging</i> comercial y artístico.
Temporización.	03.01.2012 12.50-13.45
Participantes.	40 estudiantes del grupo de Educación Plástica y Visual de 1º y 2º.
Metas.	<ul style="list-style-type: none"> -Definir del concepto del <i>packaging</i>. -Conocer las herramientas de configuración del lenguaje visual: tamaño, forma, color, iluminación, textura. -Aprender a analizar un envase: lectura objetiva y lectura subjetiva. -Exponer imágenes del arte contemporáneo. -Promover el debate crítico para el intercambio de ideas. -Fomentar el conocimiento de la cultura visual.
Contenidos.	-Conocer el concepto de <i>packaging</i> y relacionarlo con las herramientas de configuración del lenguaje visual y el arte contemporáneo.
Materiales.	Folios, ordenador, proyector, pantalla, pizarra.
Observaciones.	Les impactó las analogías visuales entre el contexto comercial y el contexto artístico.

Tabla 32. Proyecto educativo. ¿ Por qué me elige este envase'?

FASE CENTRAL (2012). Iles Castillo del Águila en Villaluenga de la Sagra (Toledo).

7. ¿Por qué me elige este envase?

Como detonante, comenzamos la presentación con analogías visuales entre fotografías del contexto artístico y del comercial sobre el concepto de *packaging* mediante imágenes de ambos lenguajes.

Para desarrollar este seminario nos propusimos este esquema de objetivos conceptuales.

- Conocer el concepto de *packaging*:
 - Término.
 - Uso.
 - Visibilidad.
- Aprender el concepto de *packaging* en una imagen comercial.
- Conocer la función emocional del concepto *packaging*.
- Deconstruir el concepto *packaging* mediante las imágenes artísticas.

Con lo que explicamos durante la presentación el concepto de *packaging*, las herramientas de configuración de una imagen (tamaño, forma, color, iluminación, textura) y como contrapunto utilizamos imágenes de artistas contemporáneos. Durante la presentación nos preguntaron sobre temas inesperados como, exponemos la pregunta de una alumna: “¿entonces todo es arte? Vamos que voy al armario de la limpieza, en donde tiene mi madre los productos de limpieza, cojo un envase y cambio la forma de este quitándole la etiqueta. ¿Esto si sería arte?”, nuestra respuesta:

“¿en el caso de Eulalia Valldosera por qué crees que sus botes son arte?”; afirmación de la alumna: “porque los envases hablan”. Nuestra respuesta: “sin duda vas acercándote a encontrar tus propias repuestas sobre arte contemporáneo. En efecto, estos artistas al interactuar con los botes les dan “una segunda vida” pasan a otro contexto, que ya no remite a su función. Salen de su contexto de objeto de consumo, para pasar al contexto artístico”.

Esta sesión en primer lugar, les sirvió a los estudiantes para que conocieran el término de *packaging*, a través de este término recorrimos cada herramienta de configuración de un objeto (tamaño, forma, color, iluminación, textura) en la que fuimos recorriendo conceptualmente estos términos para poder reconocer la importancia que estos elementos tienen en un envase. Insistimos, en que cada marca utiliza su propia imagen visual, para que sea reconocida fácilmente por el consumidor, como ejemplo les pusimos la imagen de coca-cola y el recorrido histórico de su imagen comercial. En segundo lugar, para que los adolescentes pudieran tener otro enfoque sobre este tema, se les mostró dispositivos artísticos. Este contrapunto les proporcionaba el conocimiento del arte contemporáneo y además los nombres de los artistas actuales que trabajan mediante objetos. En concreto, nos centramos en el artista Denis Darzacq. Mediante las dos imágenes que mostramos a continuación pudimos exponer a los estudiantes una lectura más concisa de ambos lenguajes.

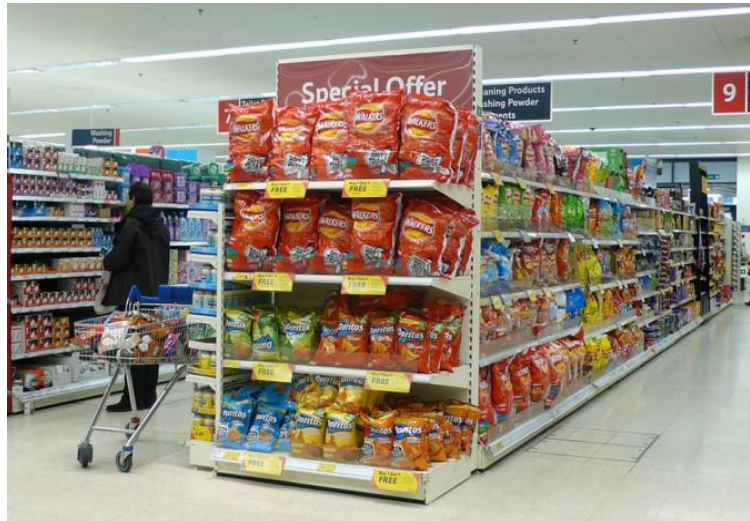


Figura 50. Analogías visuales entre la imagen comercial y la imagen de Denis Darzacq, Hyper (2007-2009).

Fotografía recuperada en: <http://www.gastronomiaycia.com/2015/04/21/los-supermercados-del-reino-unido-enganan-a-sus-clientes/>

Fotografía recuperada en: <http://www.denis-darzacq.com/>

Ficha técnica 8	PROYECTO EDUCATIVO. Etiquetas visuales.
Detonante.	Proyectar desde la webcam del ordenador un envase, para descubrir el concepto <i>packaging</i> .
Temporalización.	14.02.2012 12.50-13.45
Participantes.	40 estudiantes del grupo de Educación Plástica y Visual de 1º y 2º.
Metas.	<ul style="list-style-type: none"> -Introducción, planificación y desarrollo del taller. -Proyectar un envase para trabajar sobre el concepto de <i>packaging</i>. -Utilizar las herramientas de configuración del lenguaje visual para la realización de la composición: tamaño, forma, color, iluminación, textura. -Promover el debate crítico para el intercambio de ideas. -Fomentar el conocimiento de la cultura visual.
Contenidos.	- <i>Packaging</i> y lenguaje visual.
Materiales.	Envases, folios, ordenador, proyector, pantalla, pizarra, rotuladores, papel continuo blanco, cámara de fotos.
Observaciones.	Les pareció muy innovador el hecho de reproducir el envase “en directo” desde la webcam. Comentaron que tras esta sesión sabrían leer la información que los envases les ofrecen.

Tabla 33. Proyecto educativo. Etiquetas visuales.

8. Etiquetas visuales.

Para esta sesión práctica, le comentamos a Lucía que sus alumnos tenían que traer un envase de casa para consolidar los contenidos teóricos sobre los conceptos de *Packaging* y lenguaje visual. En esta sesión concretamos que nuestros objetivos conceptuales para el desarrollo de la sesión serían los siguientes.

- Conocer el concepto de *packaging*:
 - Presencia.
 - Límites.
 - Función.
- Aprender a leer un envase a través del lenguaje visual:
 - Lectura objetiva.
 - Lectura subjetiva.
- Saber analizar cualquier objeto a través de las herramientas de configuración de la imagen.
- Deconstruir el concepto de *packaging*, a través de una sesión práctica.

Para comenzar el taller trajimos nuestros envases y como detonante en esta sesión práctica pusimos un envase en frente de la *webcam* del ordenador. Al colocarlo frente a la cámara lo proyectamos “en directo” sobre una pizarra en la que habíamos puesto papel blanco. Los estudiantes cuando lo vieron proyectado les pareció algo normal. En cambio cuando la mano de

Lucía se movió y con esta el envase, los estudiantes estaban fascinados. Preguntaban: “¿Cómo habéis hecho eso?” Les contestamos: “comprobadlo por vosotros mismos”. Acto seguido salió un voluntario y pusimos en práctica los contenidos que habíamos expuesto durante la sesión teórica. El estudiante que había salido voluntario, situó su envase y este se proyectó sobre el papel blanco. Una vez situado, el estudiante tenía que dibujarlo sobre la proyección y poner alrededor de éste “bocadillos” de las categorías del lenguaje visual en inglés, ya que era la clase que Lucía impartía en inglés. Así hicimos con los demás envases y cuando terminamos el taller pasamos al debate. Cada alumno aparte de comentar lo que le pareciera oportuno, tenía que explicar el por qué de la elección del envase. Afloraron, relatos muy sugerentes. En este espacio distendido, un alumno comentó: “a partir de ahora miraré los envases de los yogures de otra manera, no sabía que nos daban tanta información con la utilización de su forma, su marca, los colores, los tamaños,... Realmente el interior del frigorífico ya no será el mismo”.

Mediante los comentarios de los estudiantes, percibimos como en ocasiones anteriores la utilidad que nos proporcionaban las sesiones prácticas para reforzar todos los conceptos expuestos durante las sesiones teóricas. En general, los alumnos mostraron interés durante el taller y se ayudaban a nivel individual y en colectivo. Nos expusieron, que nunca se habían planteado analizar un envase ni su disposición en los espacios comerciales. Los estudiantes, le dieron gran importancia no sólo al aspecto exterior del envase sino a lo que realmente “vendía” ese objeto tan cotidiano. Con lo que, cumplimos nuestros objetivos conceptuales propuestos para realizar un desarrollo efectivo de esta sesión práctica.

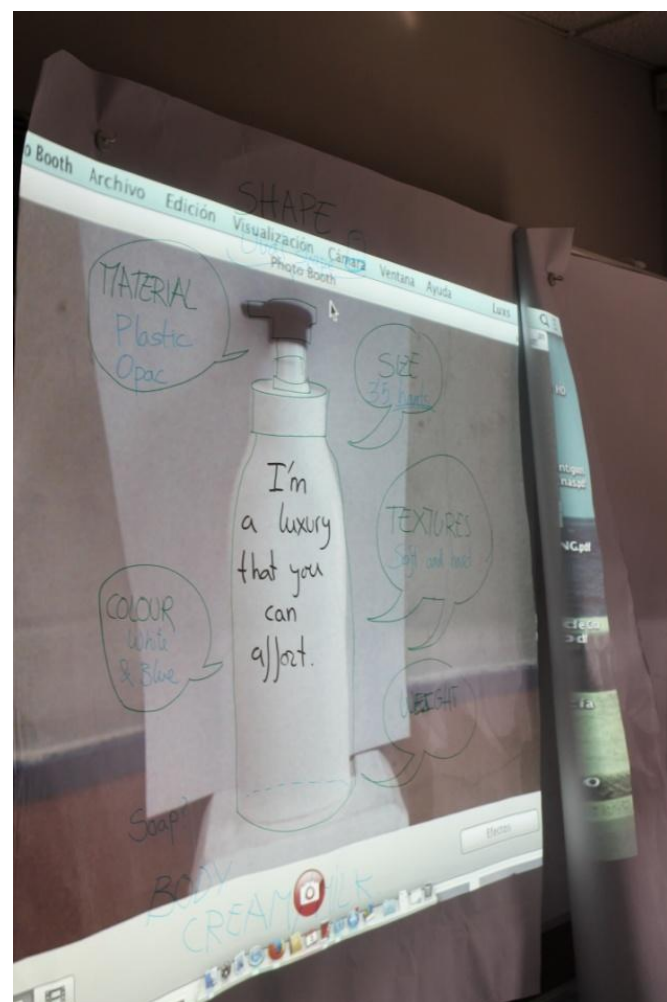
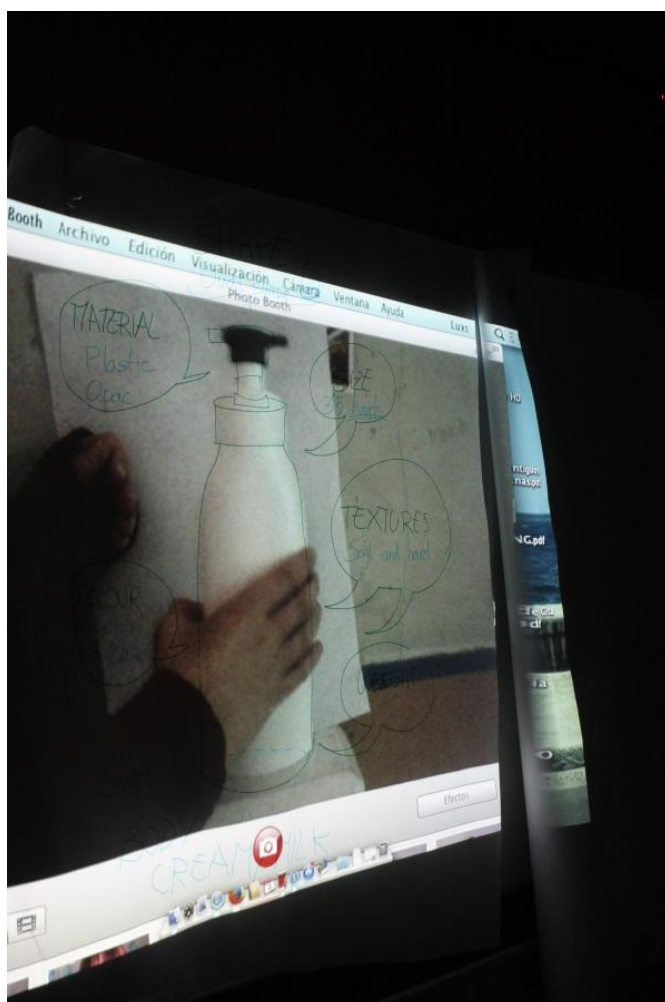


Figura 51. Proyección del envase. Fotografía tomada por la investigadora.



Figura 52. Estudiante dibujando el envase y sus categorías. Fotografía tomada por la investigadora.

Ficha técnica 9	PROYECTO EDUCATIVO. Picnic de envases.
Detonante.	Poner una alfombra en el aula y disponer encima de ésta los envases.
Temporización.	15.03.2012 12.50-13.45
Participantes	40 estudiantes del grupo de Educación Plástica y Visual de 1º y 2º.
Metas	<ul style="list-style-type: none"> -Exponer fichas de imágenes del arte contemporáneo que trabajaran con el término <i>packaging</i>. -Profundizar sobre el término <i>packaging</i> del lenguaje comercial y el lenguaje artístico. -Conocer la diferencia de ambos lenguajes. -Promover el debate crítico para el intercambio de ideas. -Fomentar el conocimiento de la cultura visual.
Contenidos	-A partir del término <i>packaging</i> saber diferenciar el lenguaje comercial y el lenguaje artístico a través de fichas.
Materiales	Alfombra, envases, fichas, libros de arte contemporáneo, libros sobre estrategias comerciales, folios, fotografías, cámara de fotos.
Observaciones.	Les sorprendió en esta sesión de debate dos situaciones: el uso de la alfombra en el aula y el debate en el suelo.

Tabla 34. Proyecto educativo. Picnic de envases.

9. Picnic de envases.

Para comenzar la clase, instalamos en el suelo con ayuda de Lucía, una alfombra que habíamos traído de casa. Los estudiantes se miraban asombrados entre ellos observaban la alfombra y se reían. Les dijimos: “hoy la clase se va a dar en el suelo, sobre esta alfombra”. Previamente al comienzo de este encuentro teórico-práctico, nos propusimos cumplir los siguientes objetivos conceptuales.

- Saber diferenciar el lenguaje comercial del artístico:
 - Fichas.
 - Conceptos.
 - Debate.
- Aprender a realizar analogías visuales mediante fichas de imágenes comerciales e imágenes artísticas.
- Recoger las propuestas de los alumnos.
- Conocer los dispositivos artísticos y los nombres de artistas de arte contemporáneo.
- Deconstruir las imágenes comerciales a través del uso del arte contemporáneo.

Nos parecía que era principal hacer una sesión teórico-práctica “distendida” sobre los conceptos que habíamos expuesto a nivel teórico y práctico. Con este objetivo, pensamos que la mejor manera de hacerlo era intentar romper el formato de la clase en cuanto al espacio y la disposición. Por esta

razón, escogimos utilizar como detonante la alfombra. Por lo que junto con la docente Lucía dispusimos a los estudiantes en círculo, encima de la alfombra. Cuando estábamos sentados todos, les propusimos para afianzar los contenidos propuestos, completar una ficha (para la lectura de las imágenes) que les proporcionamos. Esta ficha la denominamos “salida de emergencia”, el esquema para la lectura de la imagen era el siguiente:

- Qué es lo que vemos: percepción y descripción.
- Qué significa: análisis e interpretación.
- Qué valor tiene: juicio y evaluación.

Para la realización de este ejercicio, pusimos sobre la alfombra fichas con imágenes del contexto comercial y el artístico. Los alumnos seleccionaron dos imágenes para formar su analogía visual. Tras esto comenzaron a rellenar la ficha, para pasar a hacer el análisis de ambas imágenes. Mediante la lectura de las fichas de los alumnos, Lucía y nosotras sentimos que los objetivos se habían cumplido, habían entendido y captado los conceptos propuestos. Mediante estas sesiones los estudiantes, entendieron la importancia que tienen los objetos como productos connotativos y la importancia de poder conocerlos a través del lenguaje visual. Para terminar la sesión, estuvimos mirando catálogos comerciales y libros de arte contemporáneo.

CENTRO COMERCIAL CABECERA
#ENVASES



MIGUEL PINEIRO
#ENVASES



Figura 53. Fichas de analogías visuales.



SALIDA DE EMERGENCIA
#COLOQUIO

QUÉ ES LO QUE VEMOS
(PERCEPCIÓN Y DESCRIPCIÓN)

QUÉ SIGNIFICA
(ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN)

QUÉ VALOR TIENE
(JUICIO Y EVALUACIÓN)

Figura 54. Sesión teórico-práctica. Fotografía de la actividad tomada por un estudiante.

CUERPOS



Ficha técnica 10	PROYECTO EDUCATIVO. Nadie es perfecto.
Detonante.	Comenzamos la sesión con el vídeo “Nadie es perfecto” para trabajar el concepto de identidad.
Temporalización.	16.04.2012 9.35-10.30
Participantes	40 estudiantes del grupo de Educación Plástica y Visual de 1º y 2º.
Metas	<ul style="list-style-type: none"> -Concepto de identidad diversa. -Introducir a los alumnos a la lectura de imágenes en movimiento. -Aprender a diferenciar entre lenguaje explícito e implícito, para que los estudiantes aprendan a diferenciar mensajes ideológicos y estereotipados. -Incitar a los estudiantes que tengan una mirada crítica ante los cuerpos que les muestran desde los contextos comerciales. -Promover el debate crítico para el intercambio de ideas. -Fomentar el conocimiento de la cultura visual.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer el concepto de identidad diversa. -Exposición del concepto estereotipo. -Estrategias para la lectura de imágenes en movimiento.
Materiales	Folios, ordenador, proyector, pantalla, pizarra.
Observaciones	Les sedujo la idea de introducir otro “tipo de cuerpos” en los escaparates y entornos comerciales.

Tabla 35. Proyecto educativo. Nadie es perfecto.

10. Nadie es perfecto.

Comenzamos la sesión con el vídeo “Nadie es perfecto”. Este vídeo muestra a personas con diversas discapacidades físicas y su deseo de entrar en ese espacio de seducción que supone un escaparate, en su caso para ser visibles. Para esta sesión nos marcamos los siguientes objetivos conceptuales:

- Concepto de identidad diversa.
- Introducir al alumno en los conceptos de la alfabetización audiovisual.
- Aprender a diferenciar el mensaje explícito y el implícito de las imágenes.
- Deconstrucción visual: mediante el visionado de este vídeo les mostrábamos que el concepto identidad esta definida por los espacios comerciales.
- Contruir el concepto de identidad en tres fases: a través del visionado audiovisual, a través del conocimiento de la creación de identidades del espacio comercial y a en contraposición mostrarles artistas contemporáneos que tratan el tema de identidad desde la multiplicidad de cuerpos.

Consideramos importante, que los estudiantes entiendan el concepto de identidad y sepan reconstruirla a traves del conocimiento de la imagen comercial y artística. Si disponen de las herramientas adecuadas podrán escoger entre lo que creen que son, lo que los demás consideran que son y lo que realmente son. Para esto vamos a pasar a explicar la dinámica de este seminario.

La reacción de los estudiantes ante el visionado del vídeo fue de sorpresa. Nos comentaron, que les había encantado el enfoque sobre el tema y la creatividad en el montaje del vídeo. Después de esto, les mostramos la utilización de los maniquíes en contextos comerciales mediante escaparates de marcas juveniles (Beska, Blanco, Forever 21, Pinkie,...). Les expusimos que en los espacios comerciales, la utilización de los maniquies es necesaria, ya que este genera una fuerte identificación con la persona que los percibe. Esto se acentuaba, en los escaparates que van dirigidos a un público juvenil, les comentábamos que hay una tendencia de llamar la atención de los adolescentes a través de la utilización de su lenguaje. Aunque les hicimos notar, que un escaparate no muestra toda la heterogeneidad del ser humano, sino que mostraba pequeña porción de todos los que habitamos el mundo. Durante el debate , marcado por la palabra “normal” y su significado en nuestra sociedad actual. Comentaron, que la iniciativa del vídeo era una posible solución para que todos formáramos parte de este escenario, para normalizar la palabra identidad. Sobre este tema concreto, les comentamos que en Madrid se estaban generando desde hace tiempo propuestas artísticas desde los escaparates. Aparte les comunicamos que esta dinámica estaba calando en otras regiones españolas. Un alumna dijo: “quizá algún día veamos por aquí esas iniciativas o quizá seamos nosotros las que las hagamos, quien sabe,...”. Así que presentamos las identidades que se exhiben en los escaparates o en el interior de los centros comerciales, ésta no conforman una identidad social sino inducida. La sesión les hizo plantearse su propia identidad, desde la diversidad, a través de los espacios comerciales que ellos visitan con asiduidad. Con lo que conseguimos que reflexionaran desde lo personal hacia lo social a través del concepto identidad.



Figura 55. Fotograma del video "Nadie es perfecto".

Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=E8umFV69fNg>



Figura 56: Escaparate de la marca "Bershka".

Fotografía recuperada en: <http://www.nuevosescaparates.com/2013/02/san-valentin-en-bershka.html>

Ficha técnica 11	PROYECTO EDUCATIVO. Cuerpo contemporáneo.
Detonante.	Comenzamos la sesión “vaciando” la pierna de Lucía (su profesora) para reflexionar desde la práctica sobre el concepto de identidad.
Temporalización.	16.05.2012 12.50-13.45
Participantes.	40 estudiantes del grupo de Educación Plástica y Visual de 1º y 2º.
Metas.	-Reflexionar sobre el concepto de identidad. -Aprender a trabajar de forma cooperativa. -Apreciar los conceptos de identidad personal e identidad colectiva.
Contenidos.	-Introducción, planificación y desarrollo del taller. -Proyectar un cuerpo colectivo. -Introducir la reflexión en torno a las tallas corporales. -Promover otro tipo de formación de identidades desde la práctica. -Promover el debate crítico para el intercambio de ideas
Materiales.	Celofán, tijeras, cámara de fotos y vídeo.
Observaciones.	Con este taller se mostraron entusiasmados, vinieron durante el recreo para vaciarse una oreja y la barbilla.

Tabla 36. Proyecto educativo. Cuerpo contemporáneo.

11. Cuerpo contemporáneo.

Para esta sesión, utilizamos como detonante el “vaciado” de la pierna de Lucía. Al entrar en la clase, los estudiantes se encontraron encima de la mesa a su profesora. Aunque antes de proseguir el relato, vamos a presentar este esquema de objetivos conceptuales para el buen desarrollo de la actividad educativa.

- Analizar el proceso de realización de un cuerpo colectivo:
 - Formulación.
 - Elaboración.
 - Construcción.
- Aprender a pensar sobre el concepto de identidad a través de la práctica:
 - Lectura objetiva.
 - Lectura subjetiva.
- Saber realizar un cuerpo colectivo a través del lenguaje artístico.
- Deconstruir el concepto de cuerpo identitario de los espacios comerciales construyendo un cuerpo colectivo.

Que mejor detonante, que comenzar la clase “vaciando” con celofán el tobillo de la profesora de estos estudiantes. Este taller, consistió en que cada estudiante donara una parte de cuerpo para

posteriormente “vaciarla” con celofán. Comenzamos diciéndoles: “tenéis que donar una parte de vuestro cuerpo para ser vaciada con celofán”. Mientras nosotros explicábamos la dinámica del taller, Lucía iba dibujando en la pizarra la silueta de un cuerpo y apuntando al lado las partes que cada estudiante quería donar a nuestro cuerpo contemporáneo. Luego pasamos al taller, que consistió en que cada estudiante ayudaba a “vaciar” la parte del cuerpo donada mediante celofán.

Posteriormente, cuando tuvimos todas las partes que necesitábamos para conformar nuestro cuerpo colectivo los estudiantes las unieron. La dinámica tuvo tal aceptación, que hubo alumnos que se acercaron en la hora del recreo, para que les vaciáramos partes de su cuerpo. Una vez unidas todas las partes del cuerpo, comprobamos que estaba lleno de imperfecciones naturales. El ser que generamos, estuvo expuesto durante un tiempo en el aula y posteriormente pasó a ser colgado en el pasillo, para ser más visible aún.

De este taller, lo que les atrajo a todos los estudiantes fue tener la posibilidad trabajar cooperativamente, para realizar un proceso de creación a través del tacto y entorno a sus cuerpos. El cuerpo contemporáneo, les hizo reflexionar sobre el concepto de lo que denominamos cuerpo individual y cuerpo social. Este taller es sin duda el que mejor ha funcionado de todos los que hemos realizado en las aulas de secundaria. Fue una sesión participativa desde su comienzo. Creemos que ofrecer esta serie de dinámicas, rompen con la linealidad del resto de las clases y por tanto los alumnos forman parte de un suceso inesperado. A través de la práctica, desde la educación artística los estudiantes conocen las posibilidades de la asignatura y del lenguaje artístico.

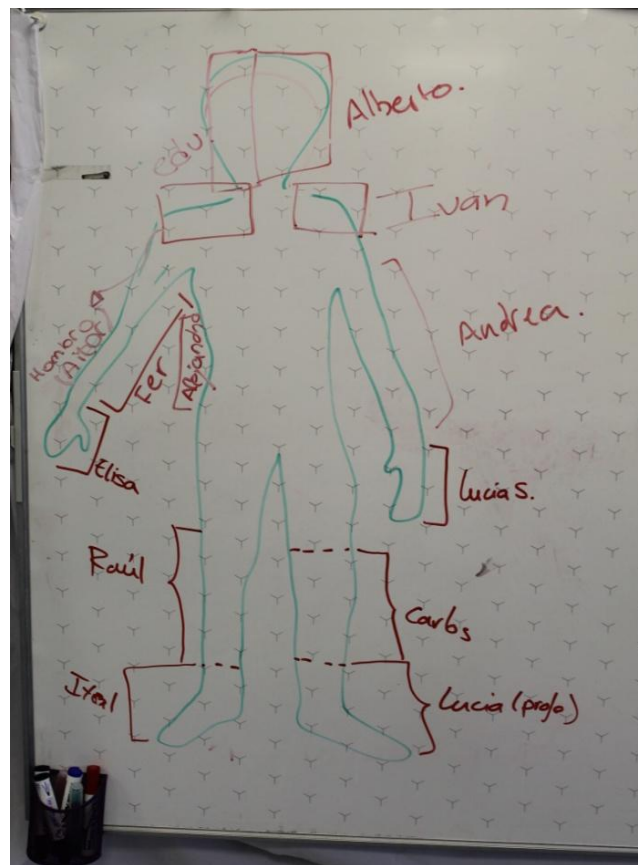


Figura 57. Dinámica del taller, "cuerpo contemporáneo".

Fotografías tomadas por los estudiantes.



Figura 58. Vaciados de los estudiantes y el cuerpo contemporáneo.

Fotografías tomadas por los estudiantes.

Ficha técnica 12	PROYECTO EDUCATIVO. Escenarios del cuerpo.
Detonante.	Tratar el concepto de identidad con imágenes comerciales y artísticas.
Temporización.	07.06.2012 9.35-10.30
Participantes.	40 estudiantes del grupo de Educación Plástica y Visual de 1º y 2º.
Metas.	<ul style="list-style-type: none"> -Construcción y deconstrucción de una imagen. -La identidad en el maniquí comercial. -Concepto de estereotipo. -Localizar en las imágenes conceptos ideológicos y estereotipos. -Analizar la posible influencia de estas imágenes y su transmisión.. -Promover el debate crítico para el intercambio de ideas. -Fomentar el conocimiento de la cultura visual.
Contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> -Identidad y cuerpo desde el contexto comercial y artístico. -Análisis crítico de las imágenes comerciales.
Materiales.	Alfombra, fotos, folios, rotuladores, cámara de fotos.
Observaciones.	Los estudiantes durante el debate aportaron una mirada fresca ante el concepto de cuerpo. Estuvieron relajados e interesados por el tema.

Tabla 37. Proyecto educativo. Escenarios del cuerpo.

12. Escenarios del cuerpo.

Para este seminario teórico-práctico, volvimos a hacer uso de la alfombra ya que fueron los propios alumnos los que nos lo pidieron. Antes de comenzar a narrar esta práctica educativa, exponemos los objetivos conceptuales que nos marcamos para poder desarrollar esta sesión.

- Tras conocer el concepto de identidad (cuerpo) analizarlo desde:
 - Lo individual.
 - Lo colectivo.
 - Desde el lenguaje visual.
- Aprender a reconocer estereotipos en los contextos comerciales.
- Conocer las posibles influencias emocionales del uso de los estereotipos.
- Deconstruir las imágenes comerciales mediante el conocimiento de las imágenes que se generan desde el arte contemporáneo.

Para conseguir nuestros objetivos llevamos al aula nuestras fichas visuales con imágenes comerciales y artísticas sobre el concepto de identidad. Estas fotografías mostraban la utilización del cuerpo de ambos géneros en el espacio comercial y en el artístico. Los artistas contemporáneos que seleccionamos fueron: Paloma Navares, Alex Sandwell, Fran Herbello, Ron Mueck, Erwin Wurn, Valerie Berlín, Johana Vasconcelos, Duane Hanson, Rober Gober, Begoña Montalbán, Sara Sapetti, Cristina Lucas, Santiago Sierra, Sara Lucas, Spencer Tunik, Eulalia Valldosera, Thomas Hirschhorn y

Victoria Civera.

Los adolescentes, en general están acostumbrados a ver maniqués, cuerpos estereotipados en los espacios comerciales y en los escaparates. En cambio, el arte contemporáneo les es ajeno, aunque muestran gran interés cuando lo ven porque les ofrece otro punto de vista sobre el tema del cuerpo. Comenzamos el debate en torno al cuerpo, en esta ocasión incidimos en la visibilidad de artistas contemporáneos que utilizan el maniquí como un objeto desligado de la moda. Mediante esta sesión conseguimos dos objetivos refrescar las sesiones anteriores en torno al cuerpo e intentar que en estas reflexiones se produjera un acercamiento hacia el pensamiento y el aprendizaje crítico. Durante esta sesión una alumna preguntó: Entonces, “¿Qué talla tienen los maniqués?; ¿Cuánto miden?”. Le contestamos: “las tallas de los maniqués dependen de a quien representen, si representan a una mujer casi siempre tienen una talla 38 e incluso una 36. Suelen medir 1.67 mínimo aunque con la peana siempre quedan más altos”. Esta estudiante comentó que para las próximas sesiones les encantaría disponer de un maniquí en clase. Tenerle cerca para tomarle medidas y compararlas con las suyas, como siempre las aulas tienen sus tiempos, no nos fue posible realizar este taller. Sin duda, fuimos recogiendo las aportaciones de los estudiantes para futuras sesiones en las aulas de secundaria. Mediante este debate generamos una mirada crítica entorno al concepto de cuerpo, de los estereotipos sociales y la repercusión que tienen en los adolescentes. Generar un nivel crítico en los estudiantes en torno al concepto del cuerpo ya sea individual o colectivo supone una revisión de su propia identidad, un concepto fundamental en esta etapa vital.



Figura 59. Analogías visuales entre imágenes comerciales y artísticas.

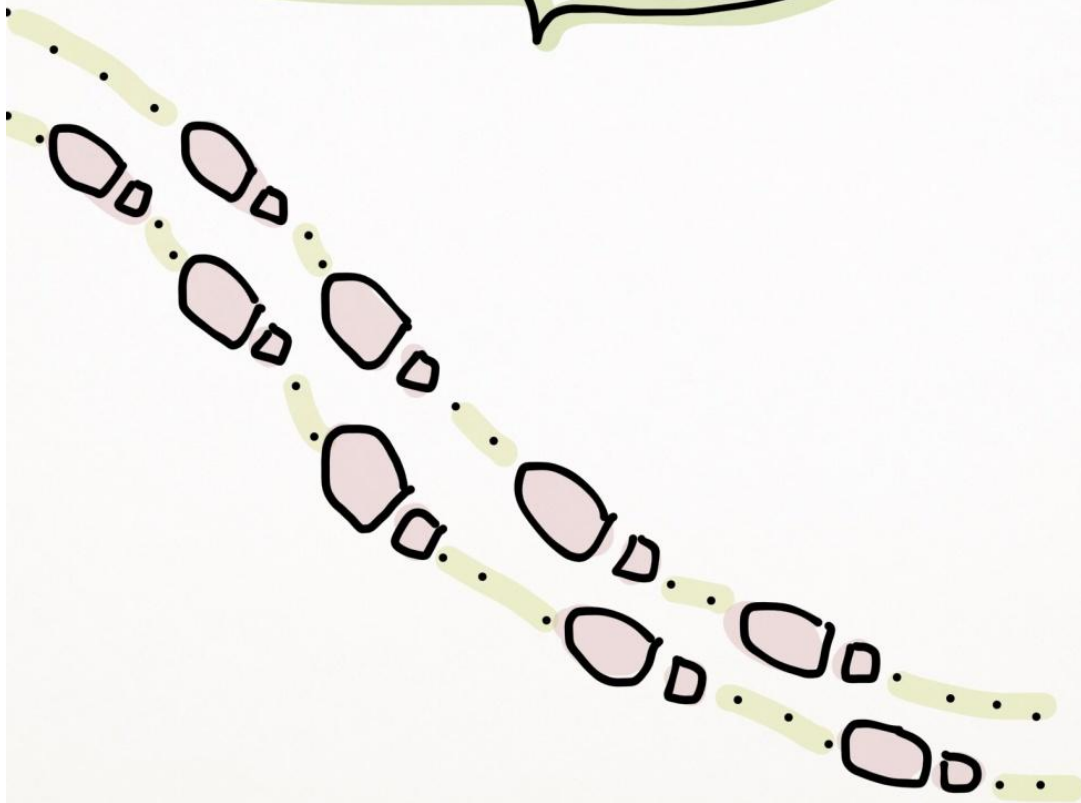
Fotografía recuperada en: <http://www.diariodemallorca.es/sociedad-cultura/2015/03/01/jovenes-enmarcados/1003164.html>

Fotografía de la artista Johana Vasconcelos. Recuperada en: <http://joanavasconcelos.com/index.aspx>



Figura 60. Sesión escenarios del cuerpo. Fotografías realizadas por los estudiantes.

RECORRIDOS



Ficha técnica 13	PROYECTO EDUCATIVO. Cartografías.
Detonante.	Concepto de espacio comercial y cartografías artísticas.
Temporalización.	10.01.2013 11.55-12.50
Participantes.	40 estudiantes del grupo de Educación Plástica y Visual de 1º y 2º.
Metas.	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer las estrategias visuales y la segmentación del espacio comercial. -Saber las posibilidades de trabajar con el espacio a través del lenguaje artístico. -Promover el debate crítico para el intercambio de ideas. -Fomentar el conocimiento de la cultura visual.
Contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> -Recorridos visuales en el contexto comercial. -Conocer las estrategias del Marketing comercial (<i>visual merchandising</i>). -Arte Contemporáneo, artistas contemporáneos. -Aprender a leer la cultura visual.
Materiales.	Folios, ordenador, proyector, pantalla, pizarra, cámara de fotos.
Observaciones.	Les interesó la posibilidad de crear proyectos artísticos mediante mapas y planos.

Tabla 38. Proyecto educativo. Cartografías.

13. Cartografías.

Comenzamos este seminario, con un plano de un centro comercial y con un plano realizado por un artista contemporáneo, este fue nuestro detonante. Para la selección de los contenidos y la temática nos propusimos los siguientes objetivos conceptuales.

- Conocer el concepto de cartografía entorno al espacio:
 - Origen.
 - Desarrollo.
 - Actualidad.
- Aprender el concepto de cartografía a través del contexto comercial.
- Conocer las estrategias visuales y espaciales en un centro comercial.
- Deconstruir el concepto de espacio (cartografías) mediante el conocimiento de artistas contemporáneos que trabajan sobre este tema.

Una vez expuesto nuestros objetivos, presentamos el contenido del seminario. Les explicamos el concepto de cartografías, a través del lenguaje comercial y del lenguaje artístico. Con lo que les mostramos diferentes imágenes que reflejaran el concepto de cartografías (espacios y mapas) del contexto comercial y en el contexto artístico. Nos centramos en los recorridos que se generan en estos espacios, les expusimos las estrategias visuales y espaciales que se despliegan en los

centros comerciales. Presentamos, como contrapunto proyectos artísticos sobre cartografías (planos de la ciudad, de espacios,...), como ejemplo nos centramos en el movimiento situacionista (1957-1972) y sobre diferentes artistas que trabajan a partir del concepto cartografías. Los artistas contemporáneos que seleccionamos para esta sesión fueron: Francis Alys, Simón Evans, Antonio Barea, Daniel Medina, Tatiana Parceró, Esther Pizarro, Los carpinteros, Michael Druks, Niki Rosato, Ed Fairburn, Rosalia Banet, Mona Hatoum, Alfred Baar, Efrén Álvarez, Anam Bartholl, Álvaro Oyarzun y Mark Lombardi. Les manifestamos, los recorridos dirigidos que se producen en los espacios comerciales, las estrategias en cuanto a la estructura del espacio. Quedaron sorprendidos, ya que la mayoría de las estrategias visuales y espaciales que utilizan los centros comerciales no las conocían. Comentaron, que estos contenidos les eran útiles ya que solían frecuentar los fines de semana los espacios comerciales. También, insistimos en las posibilidades artísticas que suponía realizar una cartografía de un espacio. Les interesó especialmente, la posibilidad de crear procesos artísticos mediante mapas y planos. Finalmente, les expusimos que a través de una cartografía puedes apropiarte del espacio, de alguna manera hacerlo tuyo, contar un relato, en definitiva habitarlo. Durante este proceso en el debate cuando estábamos con los planos en la mano, una alumna preguntó: “podíamos ir a un centro comercial juntos y que nos hicierais un recorrido indicándonos qué debemos mirar y como hacer una lectura práctica de los conceptos que nos habéis explicado”. Con lo que, recogimos esta idea, y en la siguiente sesión hicimos un recorrido visual en el centro comercial.

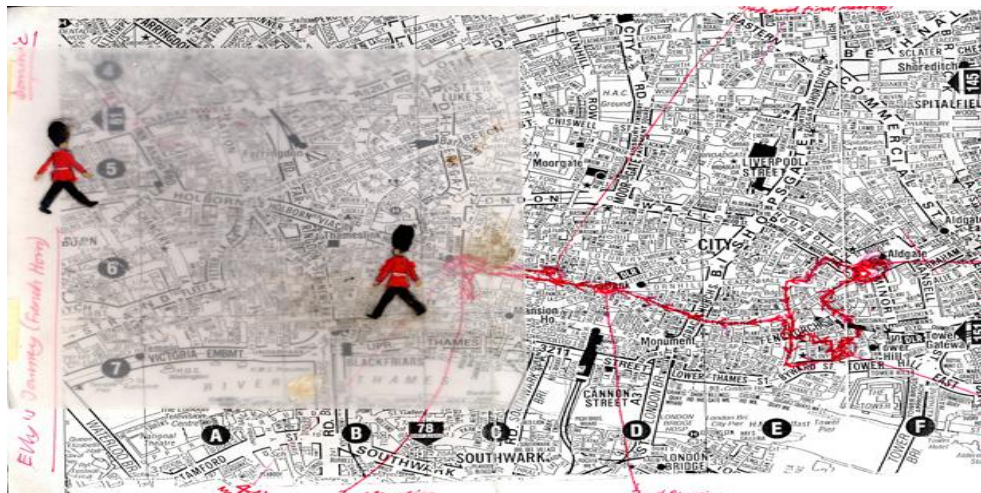
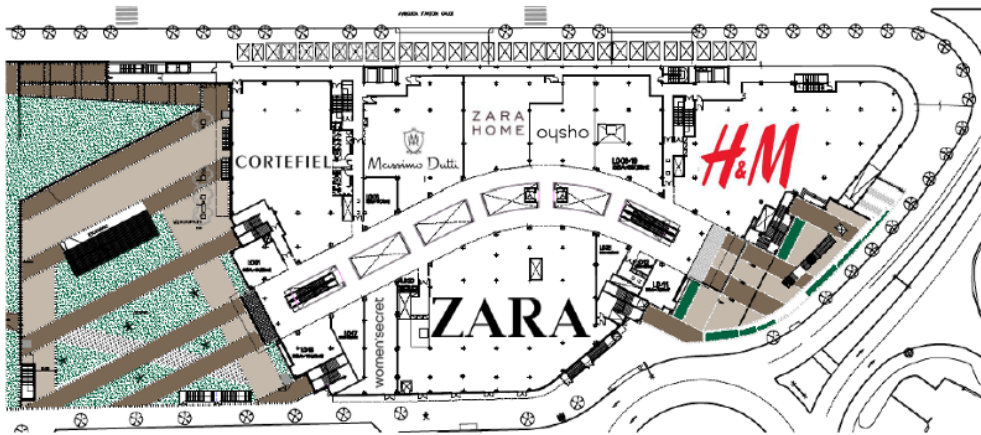


Figura 61. Analogías visuales entre el espacio comercial y cartografías artísticas.

Plano comercial. Recuperado en: <http://www.ccreus.es/imagenes.html>

Dibujo de Francis Alys recuperado en: <http://www.outset.org.uk/england/projects/the-guards/>

Ficha técnica 14	PROYECTO EDUCATIVO. Reconquista del espacio comercial.
Detonante.	Realizar un recorrido visual en un centro comercial.
Temporalización.	11.02.2013 15 a 17h.
Participantes.	40 estudiantes del grupo de Educación Plástica y Visual de 1º y 2º.
Metas.	<ul style="list-style-type: none"> -Definir el recorrido visual que les interese a los estudiantes. -Conocer las estrategias de los centros comerciales. -Aprender a analizar un espacio comercial: lectura objetiva y lectura subjetiva. -Promover el debate crítico para el intercambio de ideas. -Fomentar el conocimiento de la cultura visual.
Contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> -Generar recorridos visuales en el espacio comercial. -Conocer la cultura visual de los centros comerciales. -Definir las estrategias de marketing (<i>visual merchandising</i>) de los espacios comerciales. -Proponer la alfabetización visual para los recorridos de estos espacios.
Materiales.	Folios, lápices, bolígrafos, rotuladores, papel transparente.
Observaciones.	En el recorrido los estudiantes reflexionaron sobre las estrategias de seducción y atracción en determinadas zonas del espacio comercial.

Tabla 39. Proyecto educativo. Reconquista del espacio.

14. Reconquista del espacio comercial.

El detonante en esta ocasión, supuso entrar con cuarenta estudiantes en un espacio comercial para realizar una visita guiada y crítica de sus estrategias espaciales y visuales. Esta sesión, coincidió con una visita que hicieron estos estudiantes al museo Caixa Forum con su profesora Lucía, para ver la exposición de Pixar (2014). Esta visita nos sirvió para comparar ambos espacios, desde fuera y por dentro. Siguiendo nuestro esquema en la narración, presentamos nuestros contenidos conceptuales en los que nos basamos para desarrollar esta actividad.

- Analizar el espacio comercial:
 - Recorridos visuales.
 - Estrategias de marketing (*visual merchandising*).
 - Cultura visual.
- Aprender a leer el espacio comercial a través de:
 - Lectura objetiva.
 - Lectura subjetiva.
- Proyectar un dibujo (cartografía) del espacio comercial.
- Deconstruir el espacio comercial, mediante recorridos guiados y críticos.

Continuamos con la narración, los estudiantes seleccionaron una zona con la que sentían identificados. Recorrimos el espacio bajo una mirada crítica, para esto reflexionamos sobre la

distribución del espacio, el mobiliario e incluso los uniformes que llevaban los trabajadores. Los alumnos a través de las explicaciones leían el espacio desde otra mirada. Sentían el poder de las escenografías de las marcas, aunque con los recorridos tenían las herramientas para defenderse y para poder deconstruir el espacio comercial. Por lo tanto, este taller reforzó los contenidos teóricos que les habíamos proporcionado sobre las estrategias espaciales y visuales del centro comercial. Durante el recorrido del espacio comercial les decíamos: “fijaros en el cambio de suelo, en la decoración, en los maniqués,...” estuvimos intentando aportar nuestra formación bajo un enfoque crítico. Para reflexionar de forma gráfica sobre el espacio comercial, les propusimos que hicieran un dibujo libre. Algunos estudiantes, influenciados por las cartografías artísticas que les habíamos mostrado generaron auténticos mapas visuales, otros utilizaron el dibujo técnico, otros combinaron el dibujo con palabras,...De entre todas, seleccionamos una por ser la que concretaba con mayor exactitud el espacio de un stand del centro comercial. A modo de conclusión, conocimos juntos, las estrategias del espacio comercial en el que hicimos una lectura objetiva y subjetiva de estos espacios. Intentamos generar en los estudiantes, pensamiento crítico para que pudieran reflexionar durante su propio recorrido individual o en familia en estos contextos comerciales. En este recorrido los estudiantes reflexionaron sobre el porqué se sentían atraídos cuando recorrían estos espacios. Insistieron que estos recorridos les habían ayudado, a conocer las estrategias de las tiendas de marca. Estos recorridos complementaron las sesiones teóricas, por lo que de nuevo traemos a este punto la importancia de unir la práctica con la teoría.

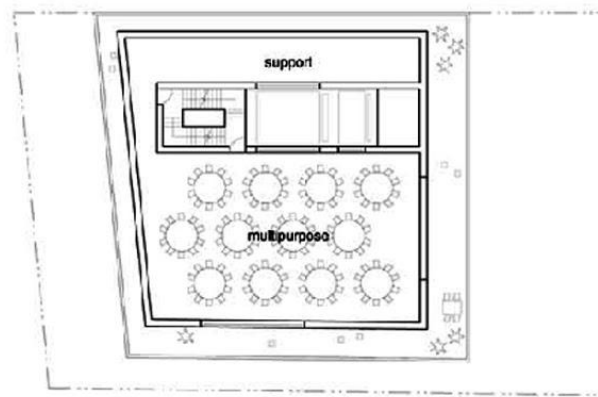
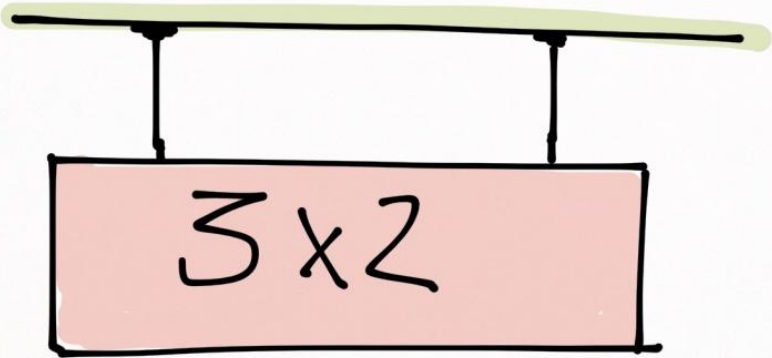


Figura 62. Recorrido en el espacio comercial y dibujo de un alumno..

Fotografía hecha por Lucía Sánchez.

CARTELERÍA



3x2

Ficha técnica 15	PROYECTO EDUCATIVO. Toma la palabra.
Detonante.	Conocer la técnica de <i>stencil</i> .
Temporalización.	12.03.2013 9.35-10.30
Participantes.	40 estudiantes del grupo de Educación Plástica y Visual de 1º y 2º.
Metas.	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer la cartelería del espacio comercial y la publicidad en el punto de venta. (PLV). -Saber las posibilidades de la técnica <i>stencil</i> a través del lenguaje artístico. -Fomentar el trabajo cooperativo y el enfoque crítico. -Promover el conocimiento de la cultura visual.
Contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> -Definir el concepto <i>graffiti</i>. -Conocer la técnica de <i>stencil</i>. -Presentar analogías visuales entre la cartelería comercial y el arte contemporáneo. -Aprender a leer la cultura visual mediante los mensajes escritos.
Materiales.	Proyector, papel continuo blanco, acetato, <i>cutters</i> , pinturas, rotuladores, cinta de carrocero.
Observaciones.	Se sintieron muy satisfechos de poder expresarse a través de este medio.

Tabla 40. Proyecto educativo. Toma la palabra.

15. Toma la palabra.

Para esta sesión práctica, como detónante llevamos una plantilla para que vieran cómo se realizaba la técnica del *stencil*. Para proseguir con el mismo formato de la narración, presentamos los objetivos conceptuales que en los que nos apoyamos para la realización de esta sesión práctica.

- Conocer el concepto de *stencil*:
 - Origen.
 - Desarrollo.
 - Actualidad.
- Presentar el concepto de *grafitti* para aprender la técnica stencil.
- Conocer la cartelería de los espacios comerciales.
- Deconstruir la cartelería comercial, mediante los dispositivos artísticos del arte contemporáneo y el conocimiento del lenguaje artístico.

Proseguimos tras centrar nuestros objetivos. Al ver la plantilla los estudiantes quisieron comenzar a crear sus propias plantillas. Les expusimos que la técnica se denominada *stencil*, que provenía del *grafitti*, siendo un grabado que se reproduce *ad infinitum* una imagen o un texto. A continuación les mostramos imágenes sobre la cartelería del espacio comercial. Como contrapunto, les presentamos a artistas del denominado *street art* que trabajaban en el espacio público mediante esta técnica. Los artistas que seleccionamos para esta sesión fueron: Dier, Cirill 23, La banda del Rotu, Suso33,

Banksy, el colectivo Democracia, Nunca (Francisco Rodríguez da Silva), Belin, Ruina, Sabek, Faith47, Hera, Hope, Irena, Jean Props, Lady Bug, Leeny, Louise, Andrea May, Melina, Misako, Nina M., Solovei y Swoon. Les mostramos la plataforma de investigación *Urbanario*, a cargo de Javier Abarca profesor de Arte Urbano en la Universidad Complutense de Madrid.

Para complementar esta información les enseñamos un vídeo del colectivo de arte urbano Boa Mistura ⁴¹, este colectivo utiliza la técnica del *stencil* para intervenir en el espacio público. En el vídeo se visionaba como este colectivo intervino las calles de Barcelona y de Madrid, dejando frases con un carácter poético en los pasos de cebra. Fue una intervención pensada para que el peatón esboce una sonrisa en el espacio público de la ciudad. Mediante esta técnica los estudiantes pueden expresarse en el espacio público. Lo más interesante de esta forma de activar este espacio es que estas expresiones tienden a la desaparición y a la evanescencia. Los estudiantes en este taller pudieron expresarse a través de esta técnica, por su rapidez y por su visibilidad. El momento de pasar al patio fue crucial, buscaron un sitio en las escaleras y se sintieron orgullosos de poder dejar su marca en el instituto. Finalmente, seleccionaron el lugar para dejar su huella. Es lógico que escogieran su contexto escolar para realizar esta acción, esto es síntoma que los estudiantes sienten su instituto como parte de su entorno. Al igual que activan su habitación mediante “sus imágenes”, sienten la necesidad a través de la asignatura de Educación Plástica y Visual y con la ayuda de su profesora Lucía de activar su contexto educativo. Los estudiantes se sintieron muy identificados con esta técnica.

41. <http://www.boamistura.com/index.html>



Figura 63. Intervención del colectivo Boamistura en el espacio público en Madrid y en Barcelona (2014).

Fotografías recuperadas en: <http://www.boamistura.com/projects.html>

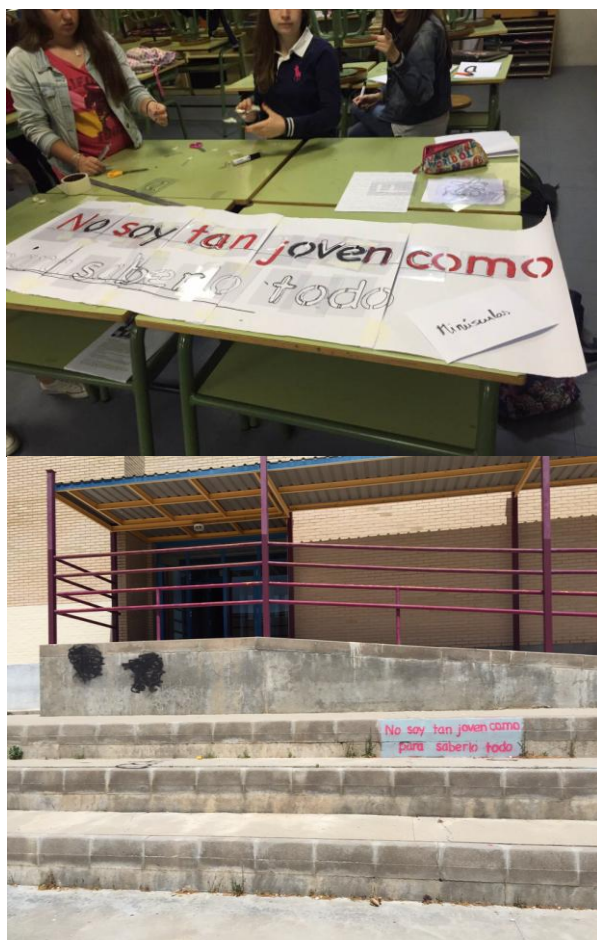


Figura 64. Fotografías del taller y de la proyección en el patio del instituto.

3.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.

3.3.1 Matriz de datos.

Tras conocer nuestro desarrollo del trabajo de campo en el bloque anterior, presentamos el análisis y la interpretación de los resultados. Para el análisis y la interpretación de datos, recordamos las herramientas que hemos utilizado en la investigación, las presentamos por tanto en la siguiente tabla. Así pues, vamos a pasar a analizar los cuestionarios que utilizamos para la implementación de la práctica educativa en el colegio Lourdes (FUHEM) en Madrid y las cartas que utilizamos para la segunda implementación educativa en IES Castillo del Águila en Villaluenga de la Sagra en Toledo.

HERAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN	IES LOURDES (MADRID)	IES CASTILLO DEL ÁGUILA (TOLEDO)
Cuadernos de bitácora.		
Cuestionario con preguntas abiertas y cerradas.		
Grupos de discusión.		
Cartas.		
Fotos.		

Tabla 41. Herramientas específicas seleccionadas para la recogida de la muestra.

Para responder a los objetivos, la hipótesis y las preguntas de investigación utilizamos durante el primer bloque de la implementación, cincuenta cuestionarios. Los que administramos a los alumnos al final de las presentaciones y de los talleres que hicimos en el les Lourdes de Madrid. Los cuestionarios, que hemos utilizado para analizar los resultados de esta investigación constan de preguntas abiertas (para que respondieran con más libertad) y preguntas cerradas (para codificar una serie de datos con mas fiabilidad). Para la elaboración de los cuestionarios tuvimos en cuenta por un lado el público al que nos dirigíamos, con lo que utilizamos un lenguaje cercano a los estudiantes y la utilización de preguntas directas. El objetivo principal, fue recoger el conocimiento de los estudiantes, sobre los contenidos con los que habíamos estado trabajando, del contexto comercial y el contexto artístico. También nos interesaba registrar con estos cuestionarios las siguientes variables:

- Preferencias.
- Opiniones.
- Hechos.
- Actitudes.

Estos cuestionarios pretendían abarcar dos contextos, el teórico y el práctico, con lo que intentamos incidir a un nivel más riguroso sobre estos dos niveles. Con lo que a través de estos cuestionarios, intentamos descubrir a partir de una serie de preguntas claras y objetivas el grado de conocimiento

de los temas presentados, su afluencia a estos contextos comerciales, el grado de conocimiento del arte contemporáneo (sus dispositivos y artistas contemporáneos) y de la cultura visual que ven de forma habitual en los centros comerciales. Tras este primer diagnóstico sobre los conocimientos teóricos, se procedió a confeccionar el segundo cuestionario entorno a las sesiones prácticas. Con estos cuestionarios, queríamos hacer un sondeo sobre los contenidos de los talleres, las actividades propuestas, la dinámica de la práctica y cómo se habían sentido los estudiantes en estas prácticas educativas. Tras la recogida de estos cuestionarios, pasamos a realizar una síntesis de los datos que nos habían proporcionado los estudiantes.

Basándonos en el modelo hipotético deductivo, que se ha desarrollado dentro de la perspectiva positivista, la preocupación fundamental de esta práctica educativa es pronunciar enunciados que establezcan relaciones de causalidad estadística, humanística, que expliquen de algún modo la realidad de los fenómenos educativos estudiados y la validez de los resultados de la investigación. Pasamos a continuación, a explicar detalladamente, mediante gráficos estadísticos y a través de los comentarios de los alumnos, los resultados cuantitativos y cualitativos de los datos de la investigación. Los resultados nos proporcionaron una visión global del diagnóstico de esta Tesis. En esta síntesis, fue fundamental los datos cualitativos, expresados a través de las respuestas de los estudiantes, estos aportaron los datos subjetivos sobre los contenidos, sus gustos, sus pretensiones, el aprendizaje,...En estos datos buscábamos, cómo se habían sentido y qué es lo que habían aprendido.

IES Lourdes (FUHEM) Madrid.

A continuación contestaremos cada pregunta (cerrada) de los cuestionarios mediante gráficos y las preguntas (abiertas) mediante una selección representativa de las respuestas de los estudiantes. Comenzamos con los cuestionarios sobre los conceptos de las presentaciones teóricas.

1. ¿TE HA GUSTADO LA PRESENTACIÓN?

Para el análisis de esta pregunta como apreciamos en el gráfico, las respuestas han sido afirmativas, siendo visible que la presentación les interesó, les fue útil y les motivó. Nos parece interesante la lectura de las respuestas de los estudiantes, que expondremos a continuación tras el gráfico del por qué les había gustado la presentación ya que nos han dado las claves para conocer sus inquietudes, sus gustos, sus conocimientos, sus preferencias,...

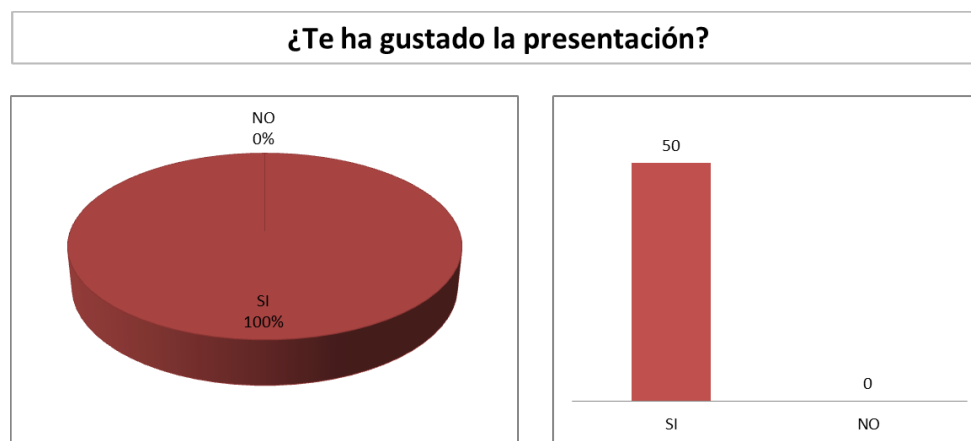


Figura 65. Gráfico de la primera pregunta de los cuestionarios. De elaboración propia.

¿POR QUÉ?

Darío: “porque me has enseñado ciertas estrategias visuales que creo que me vendrán bien para el futuro”.

Diego: “me ha parecido interesante porque aunque sabía algo del modo de atraernos en la publicidad, me he enterado más de qué va esto del marketing”.

Isabel: “porque es interesante conocer el consumo y las cosas que nos llaman la atención”.

María: “me ha parecido útil el decirnos estas estrategias porque son cosas sencillas que estamos viendo a menudo”.

Silvia: “porque ha sido interesante”.

Brenda: “era interesante, me ha motivado”.

Elena: “me ha parecido un tema curioso, que no conocía antes de la presentación, me parece que está bien estructurado y es fácil de entender”.

Álvaro: “ha sido útil, interesante”.

Julián: “he aprendido cosas nuevas y útiles”.

Eduardo: “porque algunas cosas me serán útiles saberlas para mi vida diaria”.

2. ¿HAS APRENDIDO ALGO DE LA PRESENTACIÓN?

En el análisis de esta pregunta, las respuestas han sido afirmativas. Existiendo dos respuestas negativas, estos estudiantes comentaron que conocían la mayoría de los conceptos que se mostraban en la presentación. Esta pregunta nos interesaba especialmente, porque siempre nos asalta la duda de lo que aprenden los alumnos durante las explicaciones en el contexto del aula. Las respuestas sobre este tema las hallamos en sus contestaciones que mostramos tras el gráfico. Les pareció útil cuando incidimos sobre la importancia de la utilización del color, de la composición, de las formas,...A continuación mostramos el gráfico, el porcentaje de las respuestas ante esta pregunta.

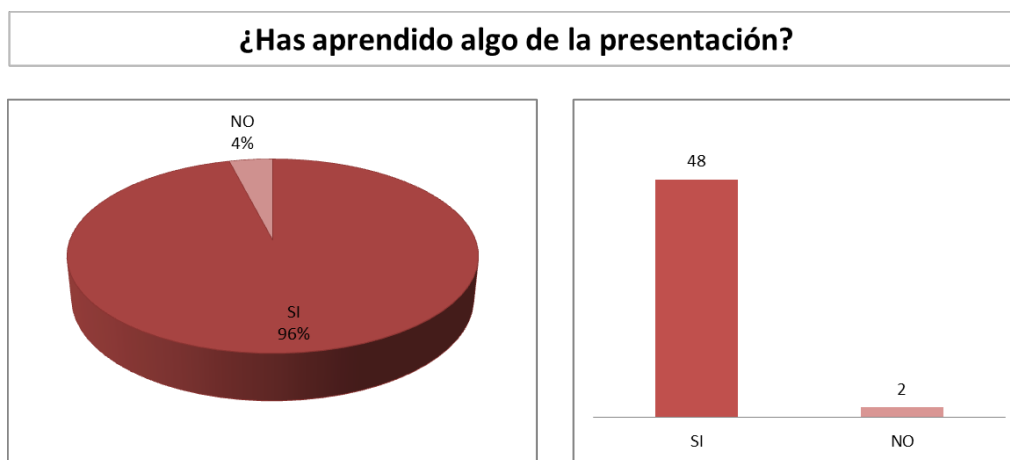


Figura 66. Gráfico de la segunda pregunta de los cuestionarios. De elaboración propia.

¿POR QUÉ?

Anónimo: “porque me ha dado ideas para proyectos propios”.

Darío: “si he aprendido bastantes conceptos del lenguaje visual que desconocía”.

Diego: “he aprendido más técnicas para llamar la atención, el orden, el color, el tamaño, los lineales y el número de productos en los centros comerciales”.

Isabel: “porque no sabía lo de los colores, su función de comunicar en estos espacios comerciales”.

María: “he aprendido la importancia de la disposición de los productos en un supermercado el por qué de las iluminaciones”.

Silvia: “porque te enseña a fijarte más en las cosas y en sus colores”.

Óscar: “porque me has contado cosas útiles para mi vida diaria”.

Brenda: “la colocación y la distribución de los productos y el arte contemporáneo”.

Elena: “ahora me llamarán más la atención y me fijaré más en muchas cosas que antes no sabía”.

Álvaro: “porque miras las cosas desde otro punto de vista”.

Julián: “porque me he dado cuenta que ir a los centros comerciales no es sólo comprar”.

Juan David: “la utilización de los colores y la colocación de los objetos en estos espacios”.

3. CUENTAMÉ ALGO QUE HAYAS APRENDIDO.

Anónimo: “el llamativo efecto de luces y sombras”.

Darío: “he aprendido el peso de los colores y lo que pueden significar las posiciones de los objetos”.

Diego: “me ha parecido útil el apartado sobre la colocación de los productos por colores, marcas,...no me había fijado en estas cosas”

Isabel: “que el rojo, el azul y el amarillo son colores más llamativos para la vista y dónde están colocadas las ofertas”.

María: “que los tipos de colores que se usan para llamar más nuestra atención son el azul, el amarillo y el rojo”.

Silvia: “que los centros comerciales colocan sus productos estratégicamente para llamar la atención del consumidor”.

Óscar: “en los centros comerciales se utilizan principalmente los colores, el azul, rojo y amarillo”.

Brenda: “fijarme más en las posiciones y los colores de la publicidad que lo sabía pero no lo había mirado así”.

Elena: “el significado y como pretenden vender el producto con distintas estructuras, como la de coca-cola colocada en pirámide invertida”.

4. ¿LOS CONCEPTOS DE LA PRESENTACIÓN TIENEN QUE VER CON TU VIDA COTIDIANA?

Al analizar las respuestas de los estudiantes, observamos que éstas fueron afirmativas en general. Existiendo una respuesta negativa, el alumno apuntaba que él no iba a galerías ni a centros comerciales ya que compraba en el pequeño comercio, en concreto en su mercado del barrio. Todos los alumnos en las respuestas abiertas comentaban que los conceptos propuestos en las presentaciones tenían una conexión directa con ocio y su consumo en los centros comerciales. La razón era porque que todos iban a comprar a centros comerciales individualmente o en familia. En cuanto al a los contextos artísticos, la gran mayoría de los estudiantes no solía asistir a los espacios en artísticos, ni conocía los nombres de artistas de arte contemporáneo. A continuación, tras pasar el gráfico exponemos algunas de las respuestas de los estudiantes, en torno a esta cuestión.

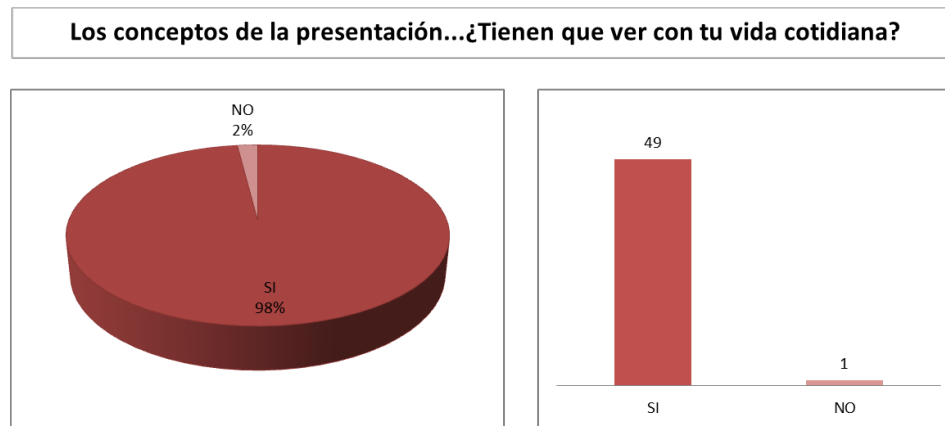


Figura 67. Gráfico de la cuarta pregunta de los cuestionarios. De elaboración propia.

¿POR QUÉ?

Anónimo: “sí porque esos conceptos que has mostrados los vivimos diariamente”.

Darío: “porque nos los imponen a todas horas”.

Diego: “porque todos alguna vez hemos tenido que ir a hacer la compra y de alguna manera, nos afectan esto tanto a nosotros como a nuestras familias”.

Isabel: “porque explican el funcionamiento de un sitio que solemos frecuentar en el fin de semana”.

María: “porque los centros comerciales es un sitio al que vamos mucho”.

Silvia: “porque son espacios que solemos recorrer”.

Daniel: “porque suelo ir a los espacios comerciales a comprar con mis padres”.

Brenda: “porque todos compramos algo y vamos a sitios como estos”.

Elena: “porque el mundo del consumo, los productos,...nos rodea”.

Álvaro: “son espacios habituales”.

Julián: “porque son espacios a donde solemos ir”.

Juan David: “porque suelo ir con mis amigos a pasear y a comprar”.

5. ¿TE HAN GUSTADO LOS ARTISTAS DE LA PRESENTACIÓN?

En el análisis de esta pregunta, apreciamos que las respuestas fueron afirmativas menos las de seis alumnos, en las que comentaban que no les gustaba el arte contemporáneo, ni los artistas expusieron que no les interesaba, que les parecía tonto, que no llegaban a entenderlo,... Tras el gráfico, presentamos las repuestas abiertas del porqué de esta cuestión. Hemos percibido que no conocían a ningún artista contemporáneo de las presentaciones. Para entender las propuestas de algunos artistas contemporáneos debíamos de haberles dado más herramientas para que las leyera con más facilidad, quizás la respuesta para próximas prácticas educativas es hacer una selección más reducida de artistas contemporáneos. Aunque en positivo notamos que los estudiantes tenían una recepción activa del arte contemporáneo.

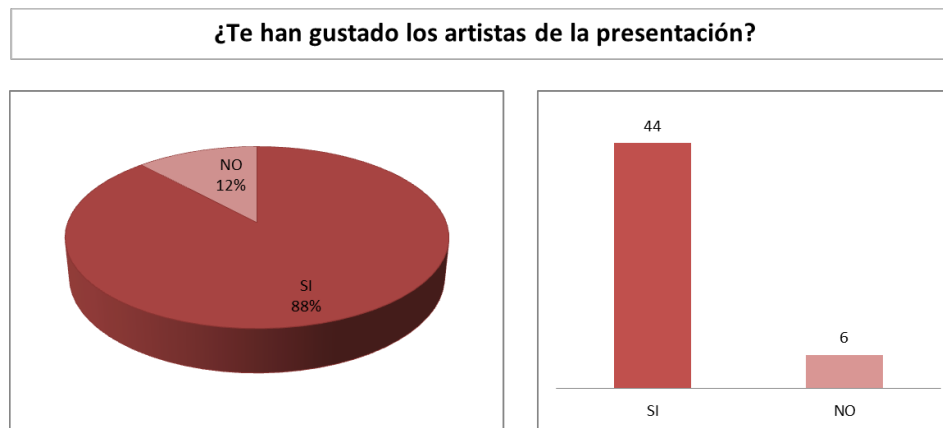


Figura 68. Gráfico de la quinta pregunta de los cuestionarios. De elaboración propia.

¿POR QUÉ?

Anónimo: “porque tienen una ideas muy buenas”.

Darío: “porque han sabido transformar cosas cotidianas y darles otro significado”.

Diego: “me ha parecido ingenioso y pienso que tenías razón, en ocasiones hay que pensar un poco para averiguar lo que nos quieren decir”.

Isabel: “no me gusta que trabajen con objetos cotidianos”.

María: “trabajan con cosas económicas y hacen obras muy críticas”.

Silvia: “porque cada uno expresa algo de distinta forma”.

Daniel: “porque son innovadores y me hacen pensar”.

Brenda: “porque lo que hacen es diferente”.

Elena: “me han gustado los artistas, no los conocía, me gustan las cosas que hacen”.

Álvaro: “realizan cosas nuevas, de cosas que forman parte de nuestra vida, nos enseñan otra forma de percepción”.

Julián: “hacen cosas que no se ven todos los días”.

Juan David: “el arte contemporáneo es atractivo”.

6. ¿ANTES DE LA PRESENTACIÓN TE INTERESABA EL ARTE CONTEMPORÁNEO?

Ante esta pregunta, la gran mayoría de los estudiantes contestaron en afirmativo aunque hubo dieciséis respuestas negativas. Con sus respuestas entendimos que su actitud es positiva, tienen una disposición de conocer el arte contemporáneo. Quizás el fallo radica en los contenidos específicos que tienen en su currículo de secundaria. Los contenidos, están bastante alejados de la realidad, de las preferencias y del contexto de estos adolescentes. Presentamos, tras el gráfico las respuestas de los estudiantes sobre el porqué de esta cuestión.

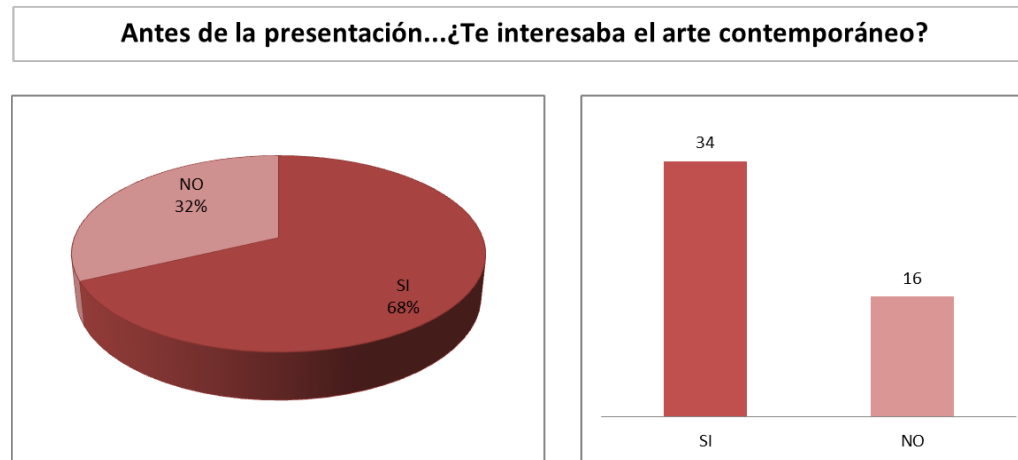


Figura 69. Gráfico de la sexta pregunta de los cuestionarios. De elaboración propia.

¿POR QUÉ?

Anónimo: “porque quiero ser artista, me interesa todo lo relacionado con el arte”.

Darío: “siempre me ha parecido interesante porque te hace reflexionar”.

Diego: “me parece atractivo y algo importante y significativo, en la mayor parte de los casos estos artistas protestan sobre las desigualdades de la actualidad”.

Isabel: “porque no tenía el concepto claro”.

María: “no tenía un buen conocimiento de este tema”.

Silvia: “porque me llaman la atención”.

Brenda: “hay algunos que no se entienden”.

Elena: “no los conocía demasiado”.

Álvaro: “no me había parado a pensarlo y no sabía exactamente que era”.

Julián: “no conocía el arte contemporáneo, no sabía cómo era”.

Juan David: “porque me llaman la atención”.

Eduardo: “algunos aspectos me llaman la atención y algún artista pero pocos”.

7. ¿Y AHORA?

En el análisis de esta respuesta esta vuelve a ser afirmativa, aunque el número de respuestas negativas disminuye para pasar a ser ocho. Sentimos ante estas respuestas afirmativas, que despertamos de alguna manera la curiosidad por el arte contemporáneo. Sus respuestas denotaban que estaban dispuestos a un acercamiento a los contextos artísticos, ya que les interesó alguno de los artistas que seleccionamos para las presentaciones. Tras el gráfico, presentamos las respuestas de los estudiantes sobre el porqué de esta pregunta.

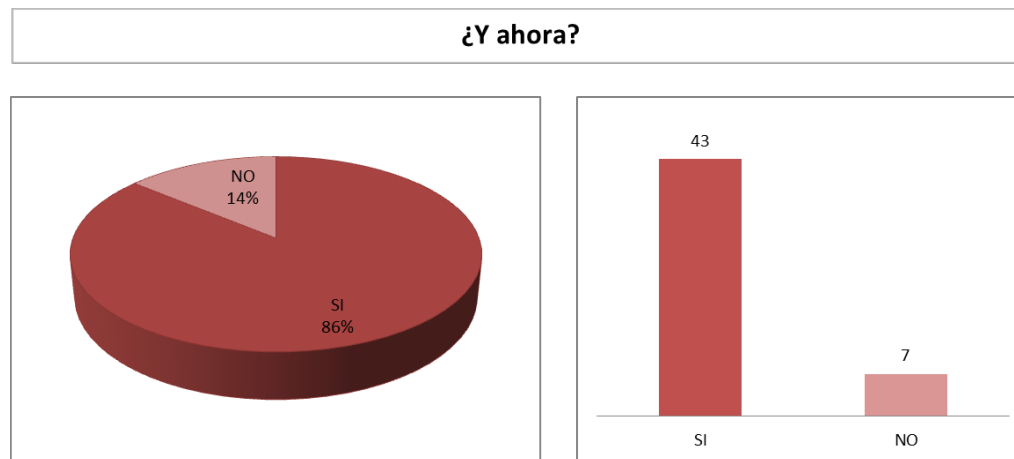


Figura 70. Gráfico de la séptima pregunta de los cuestionarios. De elaboración propia.

¿POR QUÉ?

Anónimo: “porque ahora le dedicaré más tiempo a aprender cosas sobre ellos”.

Darío: “porque he visto ahora más artistas que hacen lo que yo intento”.

Diego: “me sigue interesando”.

Isabel: “porque no me ha gustado algunos artistas”.

María: “porque me has explicado muy bien el concepto y me ha parecido útil”.

Silvia: “porque he aprendido muchas cosas sobre arte y sus diferentes aspectos”.

Elena: “porque es curioso y participativo”.

Álvaro: “algo más que aprender”.

Julián: “porque he visto lo que es realmente”.

Eduardo: “sigo teniendo la misma opinión, no me gustan los artistas”.

Daniel: “porque es el arte de nuestro tiempo”.

Irene: “porque me he dado cuenta de cosas como lo que podemos ver en los contextos comerciales luego pueden ser expuestos y utilizados para el arte contemporáneo”.

8. ¿CONOCÍAS A ALGUNO DE LOS ARTISTAS DE LA PRESENTACIÓN?

Al analizar la pregunta, las respuestas fueron negativas como se aprecia en el gráfico. Habiendo cinco respuestas positivas en la que los estudiantes comentaban sobre los artistas, que les sonaban sus nombres, otros que habían visto algo de estos artistas por internet. Citamos a Darío: “me sonaba alguno pero sólo de oídas”. Aunque era una pregunta cerrada algunos estudiantes sintieron la necesidad de hacer sus comentarios, en los que nos dijeron que conocían a Andy Warhol y que les había gustado Cayetano Ferrer. Cito a Óscar: “porque exponía sus trabajos en la calle para así estar al alcance y a la vista de todos, no sólo de las galerías”. Este hecho, vuelve a justificar la necesidad de esta propuesta en el contexto de la ESO. Estos estudiantes están rodeados de marcas y las consumen, pero en cambio el arte contemporáneo permanece oculto y por esto los adolescentes no lo conocen.

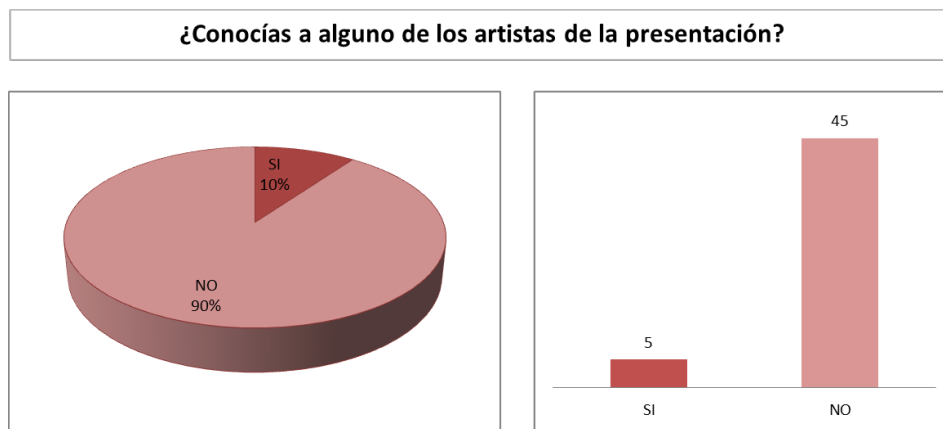


Figura 71. Gráfico de la octava pregunta de los cuestionarios. De elaboración propia.

9. QUIERES COMENTARME ALGO DE LA PRESENTACIÓN.

Isabel: “me ha gustado su forma de explicar”.

María: “lo tengo todo claro”.

Julián: “es interesante conocer cosas nuevas”.

Eduardo: “la primera parte ha estado bien porque salían los artistas, aunque los artistas no me han gustado algunas de sus obras”.

Daniel: “me gustaría ver más tendencias artísticas”.

Carlos: “he aprendido con la presentación que soy un capitalista consumidor”.

Saray: “no ha sido aburrido. En poco tiempo hemos aprendido cosas nuevas, que algún día nos van a servir en la vida”.

Lidia: “me ha gustado Eulalia porque hace arte con cosas simples”.

Carlos: “desde ahora me fijaré en las cosas que normalmente no tengo en cuenta”.

Lucía: “ahora me fijaré en los detalles y en el arte contemporáneo”.

Laura: “quizás era demasiada información”.

Luis: “estaría bien centrarnos en unos artistas concretos”.

10. PUNTUAME DEL 1 AL 10.

La mayoría de los alumnos nos calificaron con un notable alto, para esta investigación este dato no es concluyente aunque si nos proporcionaba información sobre nuestro trabajo en las prácticas educativas que llevamos en las aulas se secundaria. Esta respuesta es por tanto simbólica, lo que si hemos notado que los estudiantes son muy exigentes en cuanto a la calificación. Este hecho, es positivo ya que los estudiantes comienzan a tener una actitud crítica sobre la práctica educativa.

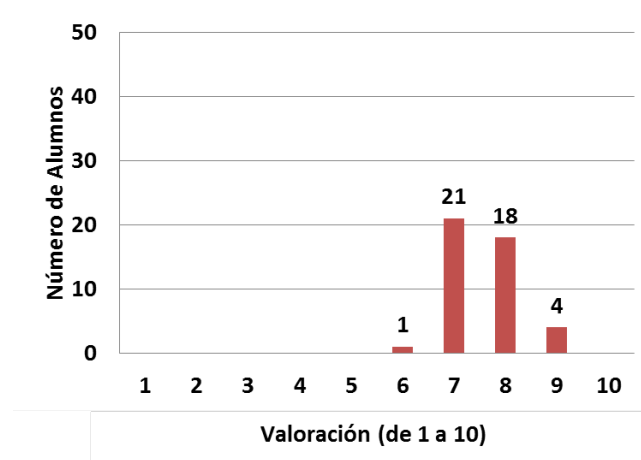


Figura 72. Gráfico de la valoración de los estudiantes. De elaboración propia.

Hacemos visible los cuestionarios sobre los contenidos teóricos dirigidos a los docentes, para mostrar su visión ante este proyecto de investigación educativa acerca de los centros comerciales vinculado al arte contemporáneo desde un enfoque crítico. Mostramos una selección representativa de las respuestas de los docentes, estas afirmaciones nos ofrecen un diagnóstico de la apreciación sobre nuestra práctica teórica.

1. ¿TE HA RESULTADO INTERESANTE LA PRESENTACIÓN? ¿POR QUÉ?

Señalamos que las respuestas son afirmativas, hacemos visible las opiniones de los profesores:

“Son interesantes por los conceptos de alfabetización visual que requieren interpretación y reflexión en una sociedad donde la manipulación y la persuasión publicitaria consumista están a la orden del día”. “Ha sido útil, entretenida y muy variada”.

2. ¿TE PARECE BUENA LA ELECCIÓN DE LOS CONCEPTOS QUE SE DESARROLLAN? ¿POR QUÉ?

Las respuestas son afirmativas, a continuación señalamos algunas opiniones de los docentes sobre la elección de los contenidos:

“Por lo anteriormente propuesto, también me ha parecido interesante la “parte de artistas” que trabajaban sobre estos conceptos”. “Los alumnos no están acostumbrados a estudiar a este tipo de artistas que invitan a la reflexión y los rechazan por no entenderlos a pesar de tratar temas actuales que les afectan directamente”.

3. ¿CÓMO HAS VISTO LA IMPLICACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA PRESENTACIÓN?

En cuanto a la implicación de los alumnos en la presentación, los docentes nos transmitieron las siguientes consideraciones:

“Considero que les ha interesado bastante”. “Les he visto participativos y han mostrado inquietud y curiosidad (sobre todo la parte de artistas) ya que algunos conceptos los vimos en publicidad, pero ha servido para repasar y profundizar conceptos”.

5. ¿CREES QUE TUS ALUMNOS HAN ADQUIRIDO NUEVOS CONCEPTOS? ¿POR QUÉ?

Los docentes expusieron las siguientes opiniones en torno al interés de las presentaciones:

“Tanto la parte de los conceptos sobre el contexto comercial como la parte de los conceptos artísticos son interesantes, se complementan”. “Lo considero como un conjunto, ambas partes son interesantes y necesarias de ver y de estudiar”. “Por sus comentarios y reacciones he podido observar que algunos de los conceptos vistos en publicidad no se asumieron. Por otro lado, sólo vimos un artista en relación con lo publicitario por lo que faltó y con la presentación tú lo has aportado. Creo que se ha profundizado mucho más”.

6. ¿TE PARECE IMPORTANTE ENSEÑAR ARTE CONTEMPORÁNEO EN LAS AULAS? ¿POR QUÉ?

Los docentes, nos aportaron las siguientes consideraciones en cuanto a la importancia de enseñar arte contemporáneo en las aulas:

“El arte contemporáneo a pesar de tratar temas de actualidad, es visto por los alumnos como ajenos a ellos, les cuesta interpretarlos, analizarlo cuando en realidad debería ser al contrario”. “Les cuesta un poco, ya que requiere un esfuerzo de estudio y de reflexión, que requiere de tiempo”. “Observo que todo lo que consumen (ya sea información) ha de ser de una forma rápida, inmediata,...generada por la sociedad actual, donde prima la inmediatez”

7. ¿VES NECESARIO LA VISITA A MUSEOS Y GALERÍAS? ¿POR QUÉ?

En cuanto a la necesidad de visitar museos y galerías, los docentes nos dejaron las siguientes opiniones:

“Es necesario el conocimiento de esta tanto por el nivel de conocimiento que recibirían sino también por los tiempos lentos que estas le proporcionarían”. “Conocer estos espacios, pueden ser la solución para una alternativa al ocio que tienen en los centros comerciales”.

8. ¿VES NECESARIO VER CENTROS COMERCIALES? ¿POR QUÉ?

En cuanto a la necesidad de ver centros comerciales bajo un pensamiento crítico, los docentes expusieron las siguientes opiniones:

“Considero que es el mejor escenario para confirmar la teoría”. “Dar veracidad e importancia a todos los conceptos que se les enseñan”. “Son lugares que frecuentan diariamente ajenos a que son potentes objetivos y víctimas de esta sociedad de consumo”.

9. ¿QUÉ PARTES MEJORARÍAS O SUPRIMIRÍAS?

Nos interesaba la opinión de los docentes sobre esta pregunta especialmente, como enfoque crítico de la práctica docente desde la visión los profesionales de la educación secundaria. Los docentes entorno a la mejora de las presentaciones, expusieron:

“Suprimir, nada. En cuanto a mejorar, propongo tal vez poner más ejemplos visuales en la parte teórica con más variedad de productos que ellos suelen consumir”. “Ampliar la parte de packaging, cómo nos venden y que venden en realidad”.

10 QUIERES COMENTARME ALGO DE LA PRESENTACIÓN.

Los docentes dejaron los siguientes comentarios sobre la presentación:

“Ha sido, dinámica, variada y muy bien presentada”. “Son unas presentaciones necesarias en las aulas de secundaria, para que los alumnos reflexionen sobre conceptos cercanos e incorporen el arte contemporáneo a su vida habitual”.

11 PUNTUAME DEL 1 AL 10 EN GENERAL

En cuanto a la puntuación, en el que el baremo era del 1 al 10, los docentes indicaron la práctica docente tenía la máxima puntuación.

En cuanto a los cuestionarios sobre los talleres, vemos pertinente hacer visibles los comentarios de los estudiantes sobre las tres preguntas abiertas que lo componen. A su vez, se valorarán los resultados de las preguntas cerradas mediante gráficos.

1. ¿TE HA GUSTADO EL TALLER?

La respuesta fue afirmativa en general los estudiantes valoraron el taller como una actividad novedosa, creativa y diferente a las dinámicas propuestas en clase. Tras el gráfico, mostramos las aportaciones de los alumnos en torno al porqué de las respuestas afirmativas sobre esta cuestión.

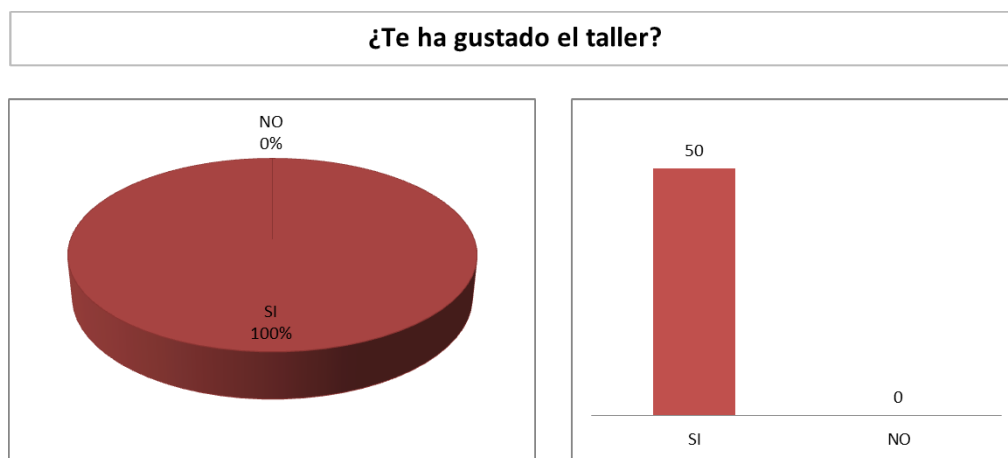


Figura 73. Gráfico de la primera pregunta de los cuestionarios sobre los talleres. De elaboración propia.

¿POR QUÉ?

María: “porque me ha parecido interesante y entretenido”.

Isabel: “porque ha sido entretenido y creativo”.

Fernando: “porque me ha parecido interesante, creativo”.

Sara: “porque ha sido original”.

Lorena: “porque ha sido algo diferente”.

Johana: “porque hemos practicado lo dicho en la teoría”.

Jorge: “porque es otra manera de hacer arte y es interesante”.

Cristina: “porque me ha parecido muy interesante y divertido”.

Nivia: “porque está bien hacer los bodegones que hemos visto en la teoría”.

Daniel: “porque nos ha hecho pensar”.

María: “porque ha estado muy divertido y que se te ocurren muchas ideas para hacer un bodegón”.

Marta: “porque ha sido creativo”.

José Miguel: “porque ha sido creativo y libre”.

2. ¿TE HAS DIVERTIDO?

Al analizar las respuestas de esta pregunta, en general fueron afirmativas menos una respuesta en la que un alumno comentó que no le gustaba trabajar en grupo. Aparte de estos datos objetivos, el ambiente que se generó durante los talleres indicaba que los estudiantes se habían divertido durante su aprendizaje. Los estudiantes en este proceso práctico fueron completamente autónomos y sólo nos solicitaron ayuda cuando no lograban realizar sus objetivos mediante los materiales propuestos. Tras el gráfico, mostramos los comentarios que compartieron los alumnos sobre el porqué se habían divertido durante los talleres.

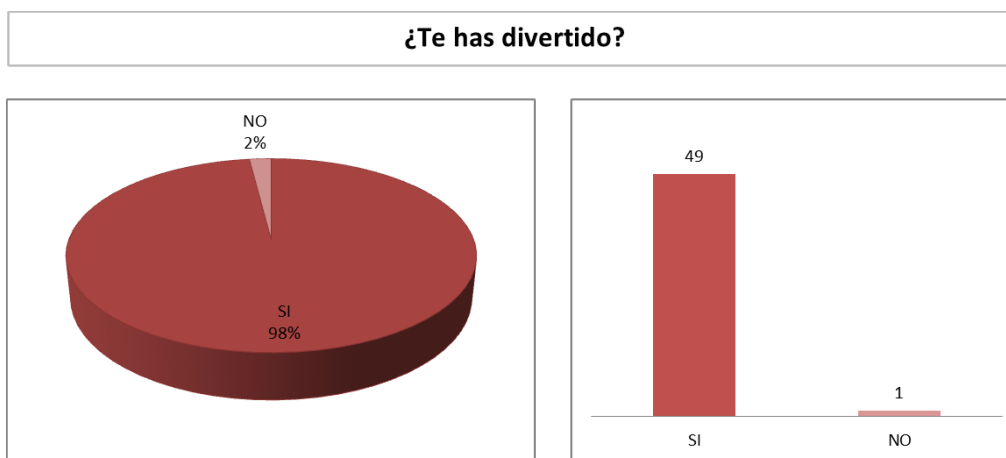


Figura 74. Gráfico de la segunda pregunta de los cuestionarios sobre los talleres. De elaboración propia.

¿POR QUÉ?

María: “porque he hecho bodegones, me has hecho pensar en la composición de los objetos”.

Isabel: “porque he estado trabajando en grupo”.

Fernando: “me ha parecido divertida la composición con los elementos que nos proporcionabas”.

Sara: “porque es divertido hacer cosas en grupo”.

Lorena: “porque he hecho una actividad más interactiva junto con mis compañeros”.

Johana: “porque pensar en cómo crear las relaciones entre los envases es divertido”.

Jorge: “aunque he de decir que si el taller es más individual te diviertes más”.

Cristina: “porque por primera vez he podido crear mi propia creación artística”.

Nivia: “porque hemos estado en grupo creando diferentes bodegones”.

Daniel: “porque interactúas con los demás”.

Milagros: “porque ha sido entretenido y divertido se te abre la mente”.

Marta: “me has incitado a aprender algo mas, jugando a componer”.

Alfonso: “porque he hecho muchas actividades que me han hecho pensar”.

3. ¿HAS APRENDIDO ALGO EN EL TALLER?

Ante el análisis de esta pregunta, mediante las respuestas resolvimos que la mayoría de los alumnos aprendieron y los que respondieron en negativo comentaban que alguno de los conceptos que expusimos ya los sabían porque habían visto los conceptos anteriormente en la clase de Paula, profesora de la asignatura de Educación Plástica y Visual. Tras el gráfico, mostramos los comentarios que compartieron los alumnos sobre lo que habían aprendido durante los talleres.

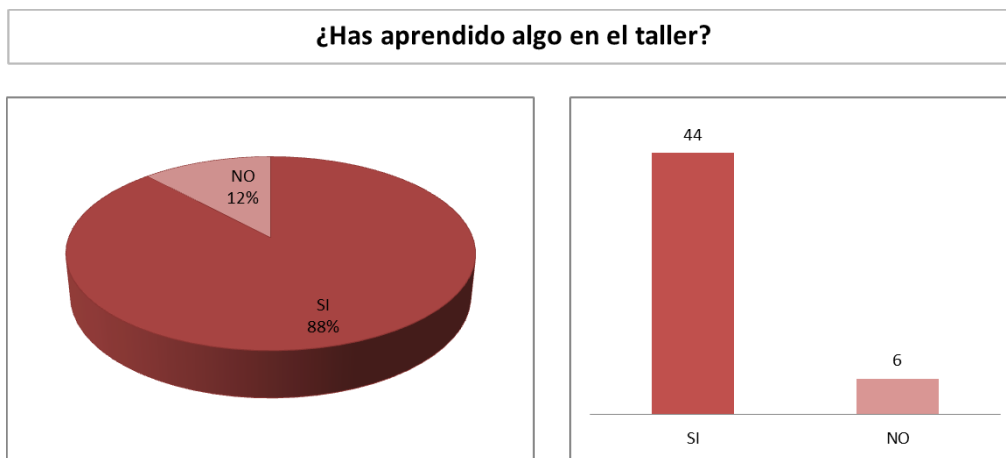


Figura 75. Gráfico de la tercera pregunta de los cuestionarios sobre los talleres. De elaboración propia.

¿POR QUÉ?

María: “he aprendido a hacer bodegones, su iluminación y la composición”.

Isabel: “a seleccionar los botes para hacer un mejor bodegón”.

Sara: “a confeccionar un bodegón mediante los pesos del color y de la estructura”.

Lorena: “porque he hecho una composición”.

Johana: “a pensar cómo iba a hacer la composición y porque he practicado la diferencia entre un bodegón comercial y uno artístico”.

Jorge: “el bodegón dependía de la altura, la iluminación y el espacio que creas entre los objetos”.

Cristina: “he aprendido la importancia del color y de la colocación de los materiales en un bodegón comercial y uno artístico”.

Nivia: “porque es interactivo y porque he hecho una composición”.

Daniel: “a aplicar la teoría y a relacionar formas”.

Milagros: “a lo que supone hacer una composición, la creación dirigida y la libre”.

José Miguel: “porque a través de estos objetos también reflexionamos porque creamos”.

4. CUENTAME ALGO QUE HAYAS APRENDIDO.

María: “a utilizar el color y las formas para reflexionar sobre los bodegones”.

Isabel: “a tener en cuenta el escenario para hacer la fotografía”.

Fernando: “las herramientas de composición de un objeto y a componer”.

Sara: “a confeccionar un bodegón artístico y un bodegón comercial”.

Lorena: “a relacionar cosas comunes con otras para componer y a iluminarlo”.

Johana: “a hacer bodegones artísticos, a relacionar formas y colores”.

Jorge: “que se pueden mezclar fácilmente los objetos”.

Cristina: “he aprendido la importancia y organización de los elementos en un bodegón y esto lo podemos aplicar a nuestras creaciones artísticas”.

Milagros: “a pensar en formar, colores, a crear”.

Marta: “me has enseñado como hacer una composición, un bodegón y a reutilizar los botes de plástico para pensar sobre ellos”.

José Miguel: “a saber los colores que van primero”.

Alfonso: “a distribuir los colores y las formas por su importancia, para que haya equilibrio”.

5. ¿TE GUSTARÍA VER UNA EXPOSICIÓN CON TALLERES?

Las respuestas tras el análisis de esta pregunta eran en general afirmativas, tuvimos tres respuestas negativas en la que los alumnos comentaban que nos les interesaba ir a ver exposiciones. Los estudiantes después de realizar los talleres propuestos en clase estaban expectantes ante los talleres que se podían realizar en los museos, galerías o en espacios artísticos,...Por falta de tiempo no se pudo llevar a cavo estas salidas, aunque sentimos una gran satisfacción por generar en los estudiantes el estímulo adecuado para potenciarles las ganas de acercarse a los contextos artísticos.

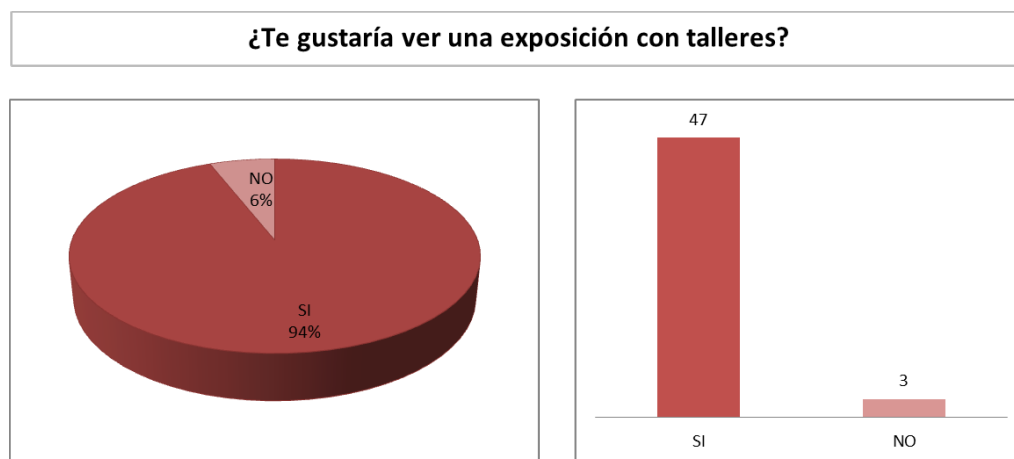


Figura 76. Gráfico de la quinta pregunta de los cuestionarios sobre los talleres. De elaboración propia.

6. QUIERES COMENTARME ALGO SOBRE EL TALLER.

Isabel: “es difícil hacer un buen bodegón”.

Jorge: “en la publicidad, si el objeto se muestra atractivo es el que más vende y por desgracia esto es así”.

Milagros: “ha estado bastante bien”.

Marta: “es creativo y seduce a aprender más cosas”.

Laura: “es muy bueno”.

Miguel Ángel: “hay muchas ideas que se te pueden ocurrir y no siempre se pueden hacer estos talleres en el aula, con más focos por ejemplo o jugar con otras técnicas como el aerosol. Las ideas más originales son difíciles de realizar con lo materiales que nos dan en clase”.

David: “he pensado de forma creativa”.

Jorge: “al trabajar en equipo, mis compañeros me han aportado ideas nuevas”.

Alba: “ha sido divertido y me ha dado ideas para crear”.

Irene: “se deberían hacer más actividades como esta hemos creado y a la vez hemos aprendido”.

Eduardo: “que la actividad está muy bien y que molan las actividades”.

7. COMO LO MEJORARÍAS.

María: “haciendo más”.

Isabel: “con otros objetos”.

Fernando: “el taller me ha parecido muy interesante, no estaría mal la introducción de otros elementos artísticos en el bodegón”.

Jorge: “siendo más individual, en mi caso aprendo más”.

Cristina: “utilizando otros materiales”.

Marta: “así está bien”.

Alfonso: “con nada está bien así”.

Laura: “con más material, pintura, tipos de papel, transparencias, focos.”

Darío: “con más tiempo y lo enfocaría más al arte y a como exponer en una galería”.

Miguel Ángel: “con más tiempo y material”.

David: “me ha parecido perfecto, no tiene ningún defecto puede que se necesite más material, otros elementos y enseñar algunos prototipos de otros alumnos”.

Jorge: “quizás se deberían hacer una fotos más cuidadas de los bodegones”.

8. PUNTUAME DEL 1 AL 10.

La mayoría de los alumnos nos calificaron con un notable alto, para esta investigación este dato no es concluyente aunque si nos proporcionaba información sobre nuestro trabajo sobre las actividades propuestas en los talleres que llevamos en las aulas de secundaria.

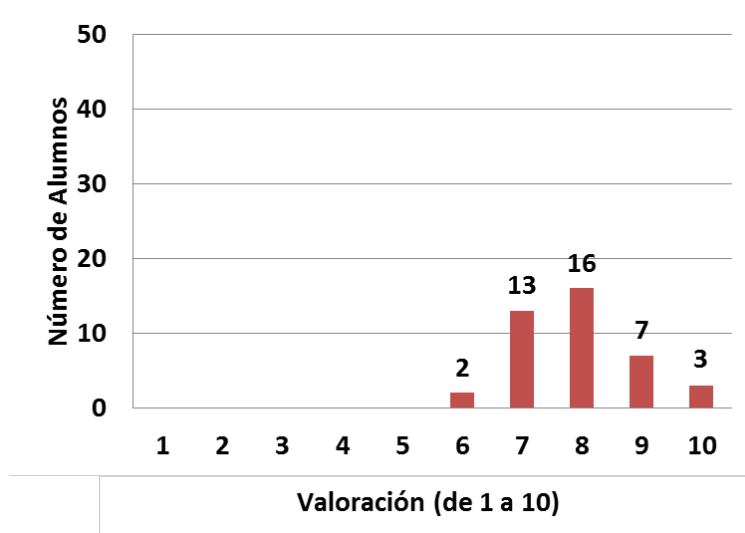


Figura 77. Gráfico de la valoración de los estudiantes. De elaboración propia.

Hacemos visible los cuestionarios sobre los contenidos prácticos dirigidos a los docentes, para mostrar su visión ante este proyecto de investigación educativa acerca de los centros comerciales vinculado al arte contemporáneo desde un enfoque crítico. Mostramos una selección representativa de las respuestas de los docentes con los que hemos colaborado, estas afirmaciones nos ofrecen un diagnóstico de la apreciación en cuanto a nuestra práctica en los talleres.

1. ¿TE HA GUSTADO LA ACTIVIDAD DEL TALLER? ¿POR QUÉ?

“Es una actividad original y dinámica en la que hacen uso de los conceptos desde dos posiciones (comercial y artístico)”. “Es muy didáctica a la par que creativa”.

2 ¿CREES QUE LOS ALUMNOS SE HAN DIVERTIDO EN EL TALLER? ¿POR QUÉ?

“La actividad al ser tan dinámica ha hecho que los alumnos se divirtieran, da lugar al juego, a la experimentación,...a la vez que van aprendiendo y descubriendo”.

3 ¿CÓMO HAS VISTO LA IMPLICACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL TALLER?

“Se han implicado todos porque es una dinámica muy participativa y divertida”.

4 ¿QUÉ MOMENTO DEL TALLER TE HA PARECIDO MÁS INTERESANTE?

“En la parte de la elaboración del bodegón comercial, aplican los conceptos vistos en la teoría”. “Y en el caso de que surjan errores corregirlos mediante la práctica para asimilarlos mejor a modo de

refuerzo”. “En el artístico, se ha dado lugar al aprendizaje mediante el juego y el descubrimiento. No han tenido tanto miedo a la hora de enfrentarse a lo creativo, han sido más espontáneos”.

5 ¿CREES QUE TUS ALUMNOS HAN APRENDIDO ALGO EN EL TALLER? ¿POR QUÉ?

“Han reflexionado como trabajar el bodegón de forma estática, la iluminación y la interacción con los objetos”.

6 ¿QUÉ PARTES MEJORARÍAS O SUPRIMIRÍAS?

“Lo veo muy bien así, tal vez faltaría más tiempo para que puedan intervenir los bodegones con más detalle y cuidado”.

7 QUIERES COMENTARME ALGO SOBRE EL TALLER

“Tal vez algo más de material reciclable, para poder modificarlos”

“Utilizar otro tipo de objetos, para elaborar los bodegones artísticos”.

8 PUNTÚAME DEL 1 AL 10

En cuanto a la puntuación, los docentes expusieron que era la máxima. Como agentes externos al aula de secundaria, esta puntuación por parte del profesorado nos animaba a seguir por este camino en las prácticas educativas futuras.

Para la segunda implementación educativa en el IES Castillo del Águila en Villaluenga de la Sagra en Toledo, la recogida de datos la realizamos a través de cartas. Con lo que para la recogida del diagnóstico de nuestras prácticas educativas de las presentaciones y de los talleres, les pedimos a los estudiantes que al finalizar cada sesión nos fueran dejando sus cartas de la experiencia vivida, insistiendo en que nos dijeran los que habían aprendido. Esta idea surgió en la última sesión que hicimos en colegio Lourdes, una estudiante se acercó y nos dio una carta aparte de los cuestionarios que les suministraba al final de cada sesión.

Nos quedamos dialogando sobre este tema con la estudiante. Este suceso, supuso un giro en cuanto al método para la recogida de datos, con lo que optamos salir del formato del folio y pasar a las cuartillas de las cartas. El diálogo fue así, citamos:

Le preguntamos: “¿Esta carta es para nosotros?”

Estudiante: “si es que te quería contar algo más personal sobre las experiencias que hemos vivido con vosotros, te lo quería agradecer de esta manera. Aparte a mí lo del formato folio me recuerda a cuando tenemos los exámenes y no me gusta”.

Respuesta: “gracias, nos has dado una idea para las próximas clases”.

Las cartas que recibimos de los estudiantes, eran narraciones más personales e interiorizadas. Suponían el reflejo de una expresión libre, en un formato desconocido y mediante un método que no solían utilizar en clase. A los estudiantes no les pedíamos que las entregasen al momento, sino

que reflexionaran sobre los conceptos teóricos y los talleres. Les insistimos que buscaran un momento en su intimidad para reflexionar sobre lo que había ocurrido en clase. Es una herramienta de investigación que aporta la parte narrativa y etnográfica a esta práctica educativa.

Hemos hecho una selección representativa de las cartas sobre los seminarios y los talleres en torno al concepto de los envases.

Anónimo: “se puede hacer arte con cosas muy sencillas, como los envases. Y también he aprendido que el arte visual es muy interesante y complejo”.

Jennifer: “la clase pasada que dimos en plástica me gustó mucho, porque lo que nos explico o lo que nos transmitió era que los botes o recipientes no sirven sólo para la comida que lleva dentro sino que podemos leerlas desde otro punto de vista”.

Anónimo: “he aprendido, que los envases no son lo que parecen. También puedes pensar que pueden tener varios significados y dependiendo de cómo estén colocados pueden expresar cosas diferentes”.

Anónimo: “a mí me parece una forma ecológica y también divertida hacer obras de arte como las que hay en un museo, a mi me gusta que algunas personas vean que con los envases también se pueden hacer esculturas, en vez de sólo usar y tirar”.

Sara: “de la clase de ayer aprendí que los envases no sirven sólo como recipientes sino que con ellos se puede hacer arte y con este tipo de arte hace que pienses y te impacta cuando lo ves”.

Anónimo: “he aprendido que los envases cada uno nos quiere decir algo, tiene su forma dependiendo de su contenido. Con los envases se pueden utilizar o cada uno expresarse a su manera. El autor ha querido expresar su opinión sobre cada uno”.

Anónimo: “he aprendido que se puede hacer arte con cualquier cosa y que cada botella se puede reconocer con el significado que expresa a través de su presencia”.

Anónimo: “sobre los envases quiero decir que a mí me parece una cosa interesante porque si reflexionas y eres imaginativo, cualquier envase puede tener diferentes sentidos”.

Exponemos la selección representativa de las cartas sobre los seminarios y los talleres en torno al concepto cuerpo (identidad), aportando la voz de los estudiantes.

Celia: “esta actividad me ha ayudado a entender que nadie es perfecto y que los maniquíes que nos muestran a la vista para vendernos la ropa (esos maniquíes a los que les queda genial la ropa); no son cosas normales por lo que al ponernos la misma ropa, no nos va a sentar tan bien, pero porque no es algo real”.

Anónimo: “nosotros los humanos, no somos perfectos, pero sí reales. Lo que nos venden son las medidas perfectas. Y algunas veces nos llevan a situaciones de vernos mal (normalmente nos

vemos más gordos/as). Me ha gustado tener esta nueva experiencia de poder trabajar con nosotros mismos”.

Lucía: “con esta actividad he aprendido que las cosas siempre hay que mirarlas con un ojo crítico y saber si compras algo no sea por cambiarte y que seas como el escaparate sino que lo compres porque te gusta”

Anónimo: “art is perfect. Y nuestros cuerpos también”.

Carmen: “yo pienso que las actividades que hemos hecho durante estos días nos han servido para ver que nadie es perfecto. Por ejemplo, el cuerpo de toda la clase ha quedado un poco raro. Hay una pierna más grande que la otra, un pecho de chica y otro de chico; pero así somos un poco imperfectos”.

Anónimo: “Creo que nos querías hacer ver que los maniqués que hay en las tiendas no son un modelo real, sino una similitud, pero que no se parece en realidad a nada. Los hacen al modelo que todo el mundo querría ser pero nadie puede ser así y hay algunas personas que se sienten mal por eso”.

Anónimo: “Entonces esta actividad (la del maniquí), a mí me ha servido para ver que nadie se parece a nada, ni a los maniqués ni a otra persona, sino que somos únicos y perfectos a nuestra manera”.

Elisa: “la actividad que hemos hecho de unir un cuerpo, me parece muy original y a la vez muy poco común, la razón por la que hemos unido un cuerpo entre todos, es decir, un cuerpo con diferentes partes de diferentes personas y no hemos hecho un solo cuerpo de una sola persona. Es porque todos y cada uno de nosotros somos diferentes y está bien salirse de lo normal, que no nos ofrezcan cuerpos para que nos veamos iguales, sino que el cuerpo que hemos formado sea con partes de verdad y no como el modelo de los escaparates”.

Para finalizar este apartado, a través de los cuestionarios y de las cartas pudimos apreciar que los estudiantes de secundaria tienen un gran desconocimiento del lenguaje visual de los centros comerciales, a pesar que forma de ser un espacio que forma parte de su consumo y su ocio de forma individual o en colectivo. Por otro lado el desconocimiento sobre arte contemporáneo es total, no conocen los nombres de artistas actuales. A través de estas prácticas educativas intentábamos solucionar estos espacios en blanco, los estudiantes deben conocer en primer lugar el lenguaje visual que se genera en los centros comerciales, ya que en estos contextos están rodeados de imágenes y en segundo lugar deben afianzar el conocimiento artístico actual incorporándolo a su ocio y en sus clases de secundaria.

3.3.2 Mapa de categorías.

El análisis y la interpretación de datos como señalamos en el apartado anterior, la realizamos de forma manual. En este proceso de análisis, comenzamos a señalar las palabras repetidas manualmente de las que obtuvimos las categorías principales de la investigación. Mediante esta tabla señalamos y cuantificamos las veces que estas categorías centrales (palabras) aparecían en las respuestas de los estudiantes en los cuestionarios.

CATEGORÍAS PRINCIPALES	CUESTIONARIO ALUMNOS PRESENTACIÓN	CUESTIONARIO ALUMNOS TALLER
ÚTIL	66	62
MOTIVADOR	58	64
PARTICIPATIVO	70	82
CRÍTICO	62	60
IDENTIDAD ADOLESCENTE	80	72

Tabla 42. Análisis cuantitativo de las categorías principales. Gráfico de elaboración propia.

Los modos de elaborar informes de investigación, así como los objetivos y principios que rigen la utilización de los conocimientos adquiridos en el proceso de investigación son fundamentales. Como investigadores para llegar a esta configuración, hemos reagrupado los significados que han ido saliendo a la luz de las palabras de los estudiantes. Este proceso de análisis hemos detectado dos características diferentes en las respuestas de los estudiantes: a) los estudiantes dejan entrever los conceptos, que tienen significado en su rutina diaria; b) en los estudiantes se produce una comunicación interna, interpretan los significados que han recibido.

Para el análisis nos centramos en las preguntas cerradas de las que realizamos unos gráficos para exponer los resultados y en cuanto a las preguntas abiertas seleccionamos una serie de respuestas de los estudiantes, que hemos expuesto anteriormente. La síntesis de las categorías de la investigación lo realizamos a través de las respuestas de las preguntas abiertas de los cuestionarios, hicimos un recorrido sobre estas respuestas de los estudiantes. Para analizar las respuestas abiertas de los cuestionarios, sintetizamos las categorías principales y las secundarias de forma manual con lo que fuimos marcando las palabras que repetían, las contabilizábamos y estos fueron nuestras categorías principales de nuestro mapa de categorías. En un análisis más profundo percibimos que había palabras que también se repetían en un segundo nivel, por lo que conectamos las categorías principales a las categorías secundarias de las que derivaban. A continuación hacemos visible mediante este registro fotográfico el trabajo de análisis, en donde estructuramos los cuestionarios en dos bloques, un primer bloque de las categorías principales y un segundo bloque de las categorías secundarias.

1. En cuanto a la categoría principal **útil**: al analizar las repuestas de los cuestionarios la repetición de la palabra útil es más elevada en los seminarios teóricos que en los talleres prácticos. Este dato denota, que los conceptos que seleccionamos para las sesiones teóricas fueron más oportunos que en las sesiones prácticas. Con lo que intuimos, que para los estudiantes consideraron de mayor utilidad las sesiones teóricas que los talleres prácticos.
2. En cuanto a la categoría principal **motivador**: al analizar la repetición de esta palabra en los cuestionarios se presenta de forma insistente en las respuestas de los talleres y en cambio en las repuestas de los seminarios teóricos disminuye cuantitativamente la aparición de esta categoría. Este dato, puede ser un indicador que para los estudiantes los talleres fueron más motivadores que las sesiones teóricas.
3. En cuanto a la categoría principal **participativo**: la repetición de esta palabra aparece de manera reiterativa en las sesiones de los talleres en contraposición de las actividades de las presentaciones. Con lo que pensamos, que los estudiantes sintieron que en los talleres tuvieron un papel más participativo que en las sesiones teóricas.
4. En cuanto a la categoría principal **crítico**: tras el análisis de la repetición de esta palabra crítico concluimos que esta se repite con más frecuencia en los cuestionarios de las presentaciones que en las respuestas de los talleres prácticos. Por lo tanto, percibimos que

los estudiantes sintieron que el enfoque crítico se acentuaba en las sesiones teóricas y no en las actividades prácticas.

5. En cuanto a la categoría principal **identidad adolescente**: al comparar la repetición de la palabra identidad esta aumenta considerablemente en la parte teórica y desciende en las respuestas sobre los talleres. Esto denota que los contenidos que seleccionamos estaban conectados con su realidad, en cambio en los talleres este síntoma bajo considerablemente.

Una vez realizado, la interpretación cualitativa de las categorías principales de la investigación pasamos a explicar de manera específica como entendemos estas categorías dentro de la investigación.

Concebimos la categoría principal **útil** en educación, como la capacidad que han tenido los conceptos del contexto comercial y el artístico para generar **beneficio** en los estudiantes de secundaria. Tuvimos por tanto, la posibilidad de poder paliar una carencia que los estudiantes tenían para poder leer y conocer estos contextos con más profundidad. Para intentar generar y dar una solución al problema en el que se enmarca esta investigación, les facilitamos el conocimiento de los centros comerciales desde un nivel visual y como contrapunto les presentamos los dispositivos visuales del arte contemporáneo. Finalmente, la noción de utilidad es uno de los fines primordiales de la actividad humana, aunque no nos referimos a esta como una ganancia cuantitativa. Lo cierto es que toda actividad humana, se fundamenta en el hecho de tener un beneficio ya sea para sí como

para terceros. Por lo tanto, entendemos la categoría principal de utilidad como un beneficio aportado para los estudiantes a través de este proyecto educativo.

La categoría principal de **motivador** lo afrontamos como una virtud del agente externo para enseñar al estudiante una realidad dinámica desde pensamiento crítico. En este proceso educativo, provocamos que el estudiante reflexionara sobre determinados contenidos *ex proceso* para las aulas de secundaria, teniendo en sí mismo el principio de su propio pensamiento individual. La motivación la pensamos como el arte de **estimular** y orientar el interés del alumno hacia el trabajo escolar, hacia otros procesos y hacia otros temas. Esta motivación tiene que partir del propio alumno. El estudiante por tanto, debe saber que su propio aprendizaje es principal para su desarrollo como persona individual y colectiva. Nosotros los educadores, somos los detonadores para mantener o aumentar estos estímulos en función de elementos intrínsecos y extrínsecos. Este concepto de pulsión guarda para nosotros cierta relación con el de instinto y de algún modo está ligado a la inquietud de los estudiantes ante lo que les rodea para que les produzca el impulso necesario para querer aprender. Por lo tanto entendemos, la categoría principal de motivación como un impulso para estimular la inquietud en los estudiantes.

Para la categoría central **participativo**, partimos de la premisa que el estudiante tiene que pasar a formar parte de su educación. Entendemos que la acción participativa, es la manera de acercarse a lo que hemos denominado **toma de decisiones**. La participación, debe convertirse en instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social desde las aulas de secundaria. Desde dónde la

educación, tienda a ser significativa y positiva. Para que esto suceda se debe involucrar a todos los actores del proceso educativo, diferenciando pero sincronizando sus roles, para darse en los diversos ámbitos y dimensiones del acto educativo. Desde el aula, hasta la política educativa, dentro de la educación escolar y también de la extra-escolar, en los aspectos administrativos y también en los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a nivel local como a nivel global este carácter participativo tiene que estar ligado a una toma de decisiones que favorezcan a los estudiantes de secundaria. Esto implica el estudio, la definición y puesta en marcha de una estrategia de participación social imbricada dentro de la propia política educativa y ella misma acordada participativamente, a fin de difuminar los roles instaurados. En este proceso educativo se pide responsabilidades de cada uno de los actores, asegurando las condiciones y los mecanismos para hacer efectiva dicha participación. Participar por lo tanto, puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar , ejecutar; ser miembro de, implicarse en algo en cuerpo y alma. Es decir, hay muchas formas, tipos, grados, niveles, ámbitos de participación. Por lo tanto, entendemos la categoría principal participativo como una toma de decisiones de todos los miembros del proceso creativo y educativo, con el objetivo de beneficiar el aprendizaje significativo y positivo de los estudiantes.

La categoría principal **crítico**, la concebimos en la educación, como parte de la profunda **insatisfacción** que genera esta sociedad injusta y de la voluntad de transformar la realidad educativa por parte de los estudiantes. Una educación bajo un enfoque crítico, es una educación que fomenta la libertad de pensamiento de los estudiantes y les ayuda a resolver y comprender los problemas de

sus realidades más cercanas. Creemos que la educación, tiene el poder de transformar la realidad de los estudiantes desde sus propias inquietudes. Por lo que el pensamiento crítico, incentiva este objetivo no es necesario estar de acuerdo en un mismo modelo ideal educativo, ni siquiera tener una alternativa global ya diseñada, sino compartir una orientación práctica y creativa para superar las limitaciones de la propia práctica educativa y creer que la educación no puede ni debe rehuir sus responsabilidades. Una educación bajo con un carácter crítico, puede suponer desde las aulas un impulso para el cambio social del pensamiento de los estudiantes. En esta línea de pensamiento Ayuste, Flecha, López exponen que:

La posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar todas las emisiones, le permite al sujeto de la comunicación reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos. Es en este proceso de diálogo intersubjetivo en el que la persona puede cambiar sus emisiones, eliminando ciertos prejuicios y ciertas valoraciones preconcebidas gracias a la información y los instrumentos de análisis y de reflexión que le aportan el resto de participantes de la conversación. Es a partir de esta situación de cambios individuales (construcción de nuevos significados) cuando es posible introducirlos a nivel social a través del proceso de comunicación y del consenso intersubjetivo (Ayuste, Flecha, López, 2009, p.38).

A su vez McLaren (1997) concluye que la pedagogía crítica invita a analizar la relación entre la experiencia, el conocimiento y el orden social, con una perspectiva transformadora. Por lo tanto, entendemos la categoría principal crítico como una actitud en el acto educativo para los estudiantes desde su propia insatisfacción ante su contexto educativo.

La categoría principal de **identidad adolescente**, la abordamos desde una posición ideológica según la cual no existe una sola realidad sino diferentes construcciones de **realidades** particulares. Esta aproximación nos posibilita reconstruir el concepto de identidad, proporcionando la apertura para el análisis de diversos elementos que permiten señalar cuáles son las necesidades de los adolescentes, identificadas por ellos mismos y por el personal docente. Manso, siente que el conocimiento de la identidad a adolescente viene dada a través de la comprensión de sus realidades, expone:

Si queremos que esto funcione necesitamos conocer qué les motiva y qué les interesa para partir de ello y atraer su atención, conectando sus intereses con aquello que queremos que aprendan. Debemos iniciar nuestra actividad docente partiendo del nivel de desarrollo de los propios alumnos, es decir, el de sus intereses y motivaciones así como el de sus conocimientos (Manso, 2012, p.296).

El concepto identidad, la sentimos como un sistema interiorizado que representa una organizada e integrada estructura física que requiere la distinción y el desarrollo mental entre el mismo interior y el mismo exterior social. Actualmente nos encontramos con una nueva realidad escolar, debido a factores que han ido cambiando como la motivación, la disciplina y el clima del aula. En el contexto educativo, se están produciendo nuevos aspectos como una mayor diversidad y heterogeneidad del alumnado, el desinterés por el estudio y el aburrimiento ante los conceptos que reciben. Esta

situación, llevó a esta investigación a plantearse cómo podíamos captar su atención y pensamos en su realidad, para que el aprendizaje se produjera y para afrontar la problemática del desinterés en las aulas, era la solución. En este mundo globalizado, voluble, apreciamos que los estudiantes tienen un consumo rápido de la información y esto es lo que les motiva. En las aulas los tiempos son otros, marcados por el currículo, las clases, los contenidos,...Tenemos que tender por tanto a captar su atención desde su diversidad como individuo. Así pues, no debemos dejar que se diluyan sino que conversen que sienta que el diálogo está dirigido a ellos. Así pues, entendemos la categoría principal de identidad adolescente desde la conexión con sus realidades más cercanas, para pasar a desarrollarlas en su contexto educativo.

Recordamos que la síntesis de las categorías de la investigación, la realizamos a través de las respuestas de las preguntas abiertas de los cuestionarios, de las que hicimos un recorrido por las palabras de los estudiantes. Para analizar las respuestas abiertas de los cuestionarios, sintetizamos las categorías principales y las secundarias de forma manual con lo que fuimos marcando las palabras que se repetían, las contabilizábamos y estos fueron nuestras categorías principales de nuestro mapa de categorías. En un análisis más profundo, percibimos que había palabras que se repetían en un segundo nivel, por lo que conectamos las categorías principales a las categorías secundarias de las que derivaban.

Mostramos mediante este gráfico las palabras que forman nuestra síntesis de las categorías secundarias. En este esquema, reflejamos los resultados que hemos obtenido de los cuestionarios,

que analizamos cualitativamente. Tras este gráfico, pasaremos a explicar estos datos obtenidos para poder entender de forma literalizada el diagnóstico de los resultados de esta investigación.

CATEGORÍAS SECUNDARIAS	CUESTIONARIO ALUMNOS PRESENTACIÓN	CUESTIONARIO ALUMNOS TALLER
INTERESANTE	55	40
CREATIVO	45	52
ENTRETENIDO	35	57
PENSAR	50	42
ATRACTIVO	56	49

Tabla 43. Análisis cuantitativo de las categorías secundarias. Gráfico de elaboración propia.

En la interpretación de la tabla de las categorías secundarias, apreciamos las siguientes evoluciones y disminuciones de la repetición de las palabras en las respuestas de los cuestionarios, lo exponemos a continuación:

1. En cuanto a la categoría secundaria **interesante**: al analizar las repuestas de los cuestionarios la repetición de la palabra interesante es más elevada en los seminarios teóricos que en los talleres prácticos. Este dato denota, que los conceptos que seleccionamos para las sesiones teóricas fueron más oportunos que en las sesiones prácticas. Con lo que intuimos, que los estudiantes consideraron más interesantes las sesiones teóricas que los talleres prácticos.
2. En cuanto a la categoría secundaria **creativo**: al analizar la repetición de esta palabra en los cuestionarios se presenta de forma insistente en las respuestas de los talleres y en cambio en las repuestas de los seminarios teóricos disminuye cuantitativamente la aparición de esta categoría. Este dato, puede ser un indicador que para los estudiantes los talleres fueron más creativos que las sesiones teóricas.
3. En cuanto a la categoría secundaria **entretenido**: la repetición de esta palabra aparece de manera reiterativa en las sesiones de los talleres en contraposición de los seminarios teóricos. Con lo que pensamos, que a los estudiantes sintieron que en los talleres fueron más entretenidos que en las sesiones teóricas.

4. En cuanto a la categoría secundaria **pensar**: tras el análisis de la repetición de esta palabra pensar concluimos que esta se repite con más frecuencia en los cuestionarios de las presentaciones que en las respuestas de los talleres prácticos. Por lo tanto, percibimos que los estudiantes sintieron se las sesiones teóricas les sirvieron para pensar en contraposición con las actividades prácticas.
5. En cuanto a la categoría secundaria **atractivo**: al comparar la repetición de la palabra identidad esta aumenta considerablemente en la parte teórica y desciende en las respuestas sobre los talleres. Esto denota que los contenidos que seleccionamos eran más atractivos en las presentaciones, en cambio en los talleres este síntoma bajo considerablemente.

Entendemos la primera categoría secundaria de la palabra **interesante**, a través de una premisa: incitar a la producción de **aprendizaje activo** en los estudiantes. Para que esto se produjera, seleccionamos una serie de contenidos y de métodos experimentales más eficaces y atractivos para el aula de secundaria. Mediante el aprendizaje activo, los estudiantes asumen una mayor responsabilidad sobre su propia educación. Para esto debemos siempre ser lo más prácticos posible, definirles el contenido (qué vamos a estudiar) y establecer los objetivos (qué vamos a aprender). Así pues, hay que realizar una investigación previa mediante la observación del contexto, para saber qué es lo que puede generar en ellos ese aprendizaje activo que buscamos. Durante la

selección de actividades, al implementarlas algunas les resultaran más interesantes que otras. Esto puede ser debido a que alguna de estas actividades, se adapten mejor a su proceso de aprendizaje. La escucha activa (en la que se encuentra la intención tras esta escucha por parte del alumnado) por tanto, tiene un componente clave, hay un proceso de selección de contenidos por parte del docente. Nos centramos por tanto, en el estudiante para intentar incidir sobre el grupo en el contexto educativo. Con la escucha activa, el oyente tendría que ser capaz no sólo de "reproducir" o de repetir lo dicho de una manera satisfactoria y sino de traducir los contenidos para transformarlos en un disenso crítico. Nos interesa que el estudiante tienda a la participación, al debate, para que se produzca aprendizaje significativo. Por lo que hay que aprender a intercambiar información con los estudiantes, hay que aprender a escucharles, tenemos que colaborar y estar atentos a sus aportaciones, porque estas nos pueden dar la clave de sus peticiones. Por lo tanto, entendemos la categoría secundaria interesante, en cuando a la producción de un aprendizaje activo del propio conocimiento del estudiante.

Entendemos la categoría secundaria **creativo** en cuanto a la capacidad del alumno para que le permita tener mejores recursos para afrontar su educación y su vida. Los estudiantes de la ESO necesitan docentes creativos **en las prácticas**, en los contenidos y en los diseños de los procesos educativos. ¿Para qué queremos ser un profesor que sólo reproduzca contenidos? ¿No será mejor que el docente intente desde la fluidez y la flexibilidad activar su práctica docente? No es sólo una capacidad ni una posibilidad, sino un dominio de facto para realizar, elaborar el acto educativo desde

el sentido de la responsabilidad. En este acto debe haber una independencia de lo que la institución valida por bueno para la educación de sus estudiantes. La creatividad, exige el conocimiento experto en las materias que se imparten aunque también se debe tender a la interrelación educativa. Haciendo énfasis a la investigación previa para la elección de los contenidos y del método utilizado. Por lo que tenemos que tender, siempre a que nuestros alumnos y nosotros como docentes tengamos pensamiento creativo en la que los brotes de imaginación florezcan en y para la comunidad escolar. En el que pasemos a veces a un proceso irracional, rompimiento las reglas, cuestionándonos nuestro propio juicio para crear una generación espontánea de ideas. Asumimos que en este proceso creativo, algunos docentes son más capaces que otros de involucrarse, debido a sus rasgos cognitivos y de personalidad. En consecuencia, un aspecto importante a considerar se refiere a la forma de expresarnos en las aulas desde la creatividad. Por lo que, entendemos la categoría secundaria de creativo como el adjetivo que debe tener la configuración de nuevas prácticas educativas en el aula en general y en las clases de secundaria en particular.

Entendemos la categoría **entretenido** desde una perspectiva vinculadas a la **novedad con agentes externos** en las aulas ya sean docentes, artistas, comisarios de exposiciones, científicos,...En la escuela los profesores y alumnos conviven en un tiempo prolongado y en ese tiempo y espacio se generan experiencias, encuentros y desencuentros, cuando se trata de generar experiencias, las relaciones de poder con los agentes externos que se acercan a las aulas no existen. Entre el concepto de novedad, podemos advertir que los estudiantes están obligados a estar en ese lugar por

lo que tenemos que direccionar toda experiencia educativa para que el estudiante pasen a ‘querer estar en ese lugar’ debemos, insistir a los alumnos en habitar la que la experiencia cotidiana para que pase a ser positiva, libre, motivadora, seductora, atractiva,... En que la novedad, diluya ese carácter de pesadumbre y de ‘esfuerzo’ en el caso de los estudiantes. Debemos pasar a consolidar formas imaginativas externas desde la institución y para los estudiantes. Estas fórmulas cubiertas de novedad deben crear un determinado vínculo, para que se conformen nuevas estructuras dialógicas, que no supongan un límite, sino también un horizonte lleno de posibilidades. Por lo que, entendemos la categoría secundaria entretenido desde la necesidad de la introducción de agentes externos a las aulas para se produzca el cambio con la utilización de metodologías novedosas.

Entendemos el concepto de **pensar** desde un posicionamiento de **autodeterminación** del propio estudiante. No sólo les permitirá a los estudiantes superar sus incapacidades (proyectadas) sino seleccionar su verdadero objetivo, escoger una dirección propia en su vida. Ésta toma de posición, implica que el estudiante es el capataz de su barco por lo que tiene la autoridad última, todo el control sobre su propia realidad. Para conseguir este objetivo necesita el apoyo adecuado, tenemos que conseguir que encuentren esta red de apoyos en los espacios educativos. Tienen por tanto, que encontrar la oportunidad para decidir quienes quieren ser, si personas reflexivas o individuos sin ningún contenido crítico. Este hecho aumentará sus oportunidades para experimentar sin límites, mediante una toma de riesgos, errores y experiencias que tiendan a un proceso cognitivo cargado de valor, para pasar a ser autosuficientes desde su propio pensamiento. Así pasaran a participar con

sus propios relatos, sintiéndose por tanto libres en el proceso ya independiente y a la vez paralelo a la comunidad educativa. Por lo que, entendemos la categoría secundaria de pensar como la autodeterminación del propio estudiante en la dirección de su educación.

Entendemos la categoría **atractivo** desde la percepción del **gusto estético**, el gusto es el sentido con el que se percibe y distingue el sabor de las cosas, como también la facultad de sentir o apreciar lo bello o lo feo. En la reacción de los estudiantes, ante los datos que forman un acto educativo se conjuga una percepción desde lo racional y lo emotivo: el saber y el sabor. ¿A qué sabe una clase de plástica? Nos resulta atractiva porque su sabor es diferente, el gusto entonces describe satisfacción; sin embargo, en el gusto estético a través del lenguaje visual que es a lo que los alumnos deben tender es desinteresado y libre, sin utilidad práctica. Cuenca, expone sobre esta necesidad del conocimiento de este lenguaje que:

El lenguaje visual capacita para “saber mirar”, dotándonos de una observación más rica del entorno, el arte, los mass media, las imágenes, etc.; proporcionando y desarrollando los aprendizajes y permitiendo ser lectores de la realidad fundamentando los procesos sensibles de nuestra aprehensión y diálogo con la realidad, abierto a todos los procesos del pensamiento humano (Cuenca, 1997, p. 19).

El discurso educativo en el ámbito filosófico de lo estético se ha abordado desde lo que podríamos denominar dos líneas básicas: la primera, la estética, para la que el arte sea un posible contenido

pedagógico o educación por el arte y la segunda, la educación para la experiencia estética. Cuenca explica que: “la que la labor del arte y de los artistas será la de ofrecer sus modos de interpretar la realidad, así como la de articular estímulos sensoriales con el fin de lograr en el espectador un determinado orden de sensaciones, de emociones, sentimientos e ideas (Cuenca, 1997, p. 138).

Los objetivos que ambas líneas de pensamiento persiguen son diversos y obedecen a planteamientos diferenciados, pero en ambas es necesaria la educación. Cuando nos parece que alguien es atractivo la imaginación se nos dispara, a donde queremos ir a parar con este discurso, es que creemos que la educación tiene que ser seductora, que tenga presencia en los estudiantes para que quieran probar todos sus sabores. El conocimiento del gusto estético, además les proporcionaría la facultad de la sensibilidad artística, en la que la imaginación actuará de forma constante. Son los objetos de la imaginación, los que proporcionan un placer propiamente estético, el gusto es un placer de la imaginación. La imaginación actúa según los principios de asociación y es esa actividad de asociación la que se desarrolla en la contemplación del dispositivo artístico y del lenguaje visual de los contextos con los que el alumno tiene un contacto directo. Estarán ante los placeres del gusto por la apreciación de la cultura visual a través del arte contemporáneo. Por lo tanto, entendemos la categoría secundaria atractivo como la percepción del gusto estético del estudiante hacia el arte contemporáneo y del tejido cultural al que pertenece.

3.4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

Para el desarrollo del marco empírico de esta investigación, esta propuesta se centró en la formulación de un método de trabajo, su desarrollo y evaluación en las aulas de secundaria, en donde implementamos nuestras dos prácticas educativas en el IES Lourdes (FUHEM) en Madrid y en el IES Castillo del Águila en Villaluenga de la Sagra en Toledo. En el desarrollo de este capítulo se incidió en los siguientes puntos, estos son:

1. Diseño de la investigación.
2. Desarrollo del trabajo de campo.
3. Análisis y la interpretación de los resultados obtenidos.

En cuanto al diseño de la investigación, hicimos un recorrido por el contexto temporal de la investigación a través de nuestro cronograma en el que presentábamos las fases globales de la Tesis, estas son: el diseño, la implementación, el análisis y la redacción explicamos teniendo presente la elección de la metodología cualitativa y cuantitativa bajo un enfoque artístico y con un carácter crítico. Una vez presentado este apartado, nos centramos en presentar el contexto socio-geográfico mediante el mapeo de los contextos educativos IES Lourdes (FUHEM) en Madrid y el IES Castillo del Águila en Villaluenga de la Sagra en Toledo. Tras pasar este apartado, organizamos y expusimos las técnicas y herramientas específicas de nuestra investigación. Las técnicas

específicas que utilizamos para esta práctica educativa fueron: el estudio de caso y la investigación-acción. En cuanto a las herramientas específicas de la investigación, seleccionamos las siguientes: cuadernos de bitácora, cuestionarios, grupos de discusión, cartas y fotos.

Una vez centrado, la metodología y nuestras herramientas de la investigación presentamos el apartado del desarrollo del trabajo de campo. En este apartado presentamos los dispositivos educativos (concepto, formato y metodología) y los 15 proyectos educativos que implementamos en las aulas de secundarias de los institutos les Lourdes (FUHEM) en Madrid y les Castillo del Águila en Villaluenga de la Sagra en Toledo. Tras la recogida de la implementación educativa, hicimos el diagnóstico de la propuesta educativa a través del análisis y la interpretación de los resultados. Para este análisis, nos basamos en la matriz de los datos que recogimos a través de los cuestionarios y las cartas de los estudiantes. De los resultados obtuvimos nuestro mapa de categorías principales y secundarias. Las presentamos a través de la siguiente tabla.

CATEGORÍAS PRINCIPALES.	CATEGORIAS SECUNDARIAS.
Útil.	Interesante.
Motivador.	Creativo.
Participativo.	Entretenido.
Crítico.	Pensar.
Identidad adolescente.	Atractivo.

Tabla 44. Presentación de las categorías principales y secundarias.

Tras esta panorámica sobre los apartados principales de este capítulo, para las conclusiones de nuestra implementación educativa, en el IES Lourdes (FUHEM) en Madrid y IES Castillo del Águila en Villaluenga de la Sagra en Toledo, vamos a analizar de forma específica las fases de nuestros proyectos educativos, encuadrándolos temporalmente. En la que tenemos: la fase inicial (2011) en la que implementamos seis proyectos; en la fase central (2012), en la que realizamos seis proyectos. Y por último, la fase final (2013), en la que efectuamos tres proyectos educativos. Pensamos que la didáctica en el entorno educativo, es una disciplina meramente práctica que se propone provocar la reconstrucción del conocimiento inicial del estudiante e intentar que se produzca un proceso cognitivo que sume al que este va adquiriendo a lo largo de su proceso formativo. Por esto, vamos a diagnosticar las tres fases de las implementaciones educativas. Durante las implementaciones a nivel general se intentó trabajar sobre tres ejes básicos:

- La implicación de los estudiantes bajo un enfoque crítico sobre los temas propuestos.
- La mejora de la práctica educativa a través de contenidos sobre la realidad adolescente.
- La creación de proyectos para docentes del aula de secundaria.

En cuanto a la fase inicial (2001), en la que implementamos seis proyectos en el IES Lourdes (FUHEM) en Madrid. Estas prácticas educativas tenían como tema central los objetos. Para el desarrollo de estas prácticas, seleccionamos una serie de subtemas estos fueron: el bodegón y el *ready-made*, estos contenidos los reforzamos realizando una exposición con las creaciones de los estudiantes y con la presentación del artista Daniel Silvo en las aulas de secundaria. En torno a

estos subtemas presentamos nuestra acción educativa con unos objetivos conceptuales específicos para las implementaciones teóricas y para las prácticas. El concepto bodegón, les remitía al pasado, que sí consideraban arte aunque como ellos dicen “un poco aburrido”, para que conectaran con este concepto tan útil para componer a través de objetos se lo presentamos de forma atractiva y conseguimos captar su atención. La mayoría de los estudiantes de tercer y cuarto ciclo de secundaria, no conocían en profundidad las herramientas de configuración de la imagen. También notamos una ausencia del conocimiento del centro comercial en cuanto al uso del lenguaje visual en este contexto. Por otro lado, percibimos que para los estudiantes el arte contemporáneo les era un lenguaje ajeno en su realidad habitual. Con lo que al comienzo de las sesiones, sentían rechazo aunque una vez les ofrecíamos las herramientas adecuadas para leerlo se sentían atraídos por las estrategias que utilizaban los artistas que les mostramos.

En la fase central (2012), en la que realizamos seis proyectos, en el les Castillo del Águila en Villaluenga de la Sagra en Toledo. Para esta práctica educativa, elegimos dos temas centrales: los objetos y el cuerpo. Como subtemas les propusimos trabajar de forma teórica y práctica entorno al concepto *packaging* y sobre la identidad a través del cuerpo con primero y segundo de secundaria. Estos subtemas están presentes en la vida cotidiana de los estudiantes, en concreto un tema tan principal en la adolescencia como lo es la identidad. En los contextos comerciales, esta identidad están inducidas a través de la utilización de maniquíes y de la publicidad. Este hecho, les influye en su forma de vestir, en sus compras,...en definitiva en la búsqueda de su propia identidad. Con lo que

a través de ambos conceptos, intentamos enseñarles a leer una imagen tanto comercial, como artística a través del lenguaje visual. Creemos que esta información visual es primordial ya que están rodeados de imágenes. Este aprendizaje visual, dota a los adolescentes de la capacidad para entender las imágenes bajo un enfoque crítico, para desenmascarar los significados invisibles de la cultura visual, les intentamos inculcar un sentimiento de sospecha.

Y por último, la fase final (2013), que también realizamos en el Castillo del Águila en Villaluenga de la Sagra en Toledo, en la efectuamos tres proyectos educativos. Para el desarrollo de la práctica educativa seleccionamos dos temas centrales fueron los recorridos y la cartelería, que desarrollamos a través de dos subtemas: las cartografías y el concepto de *stencil*. Estos subtemas fueron reforzados con una salida a un centro comercial para ver a un nivel práctico los contenidos propuestos. Mediante estos conceptos, les insistimos en la importancia que tienen tanto los objetos, como las identidades como la disposición del espacio de los centros comerciales. Para esto les presentamos ejemplos de cartelería en los espacios comerciales que casi siempre coinciden con recorridos ya marcados. Percibimos que estos conceptos los desconocían y a la vez les interesaban. En cuanto al concepto *stencil*, que estaba conectado con el tema de la cartelería de los centros comerciales, los estudiantes se sintieron muy atraídos por esta técnica del *graffiti*. Los estudiantes saben, que el arte no sólo se encuentra en los museos e intuyen que hay otros tipos de arte. La expresión del *graffiti*, les es muy cercana, ya que la ven en la calle. Algunos de los estudiantes, conocían esta cultura urbana porque dibujaban a través de esta forma de expresarse. En cambio las

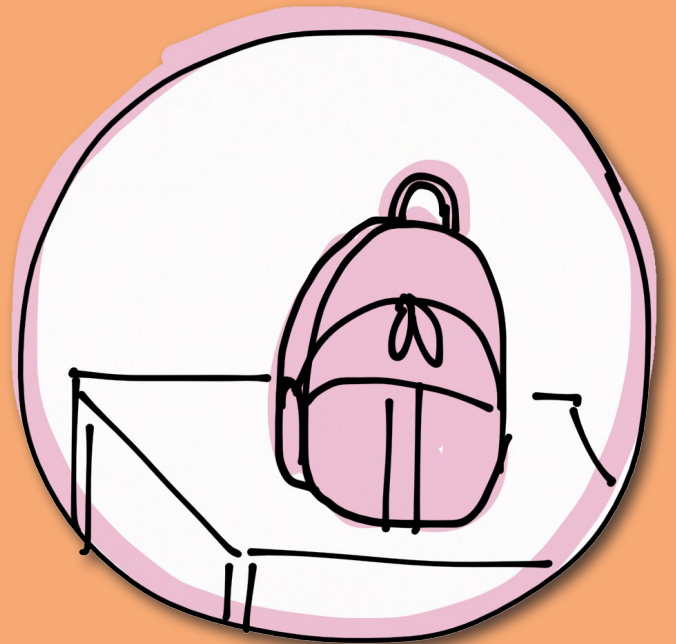
analogías visuales de arte contemporáneo en torno a estos temas las percibían desde el desconocimiento aunque si apreciaban el enfoque crítico que los artistas realizaban sobre los temas propuestos.

En general y a través del resultado del diagnóstico de nuestros datos de la investigación, los estudiantes están deseando experimentar propuestas educativas que sean útiles, motivadoras, participativas, críticas y que conecten con su identidad adolescente a través de sus gustos. A su vez esperan que el acto educativo sea interesante, creativo, entretenido, que les haga pensar y que les sea atractivo. Con lo que si logramos ser capaces de que tengan aprendizajes significativos con estas u otras metodologías a través del lenguaje visual y de sus entornos cercanos conseguiremos que comprendan mejor el mundo en donde viven. Para esto, debemos de dotarles de los conocimientos, las herramientas y las técnicas necesarias para que puedan comprender los contextos que habitan. Es principal, que la educación artística en las aulas de secundaria se fomente no sólo el conocimiento de las técnicas tradicionales sino desde el arte contemporáneo y sus lenguajes a través de los dispositivos que en la actualidad están utilizando los artistas de su tiempo. Por lo que debemos aprovechar esta riqueza artística, para fomentar en primer lugar el gusto estético ante estas manifestaciones y en segundo lugar hacer énfasis en el enfoque crítico que se fomenta desde el contexto artístico. Con estas implementaciones, hemos intentado abrir la mente de los estudiantes hacia contextos cercanos como puede ser un centro comercial desde lenguajes alejados como es el arte contemporáneo en las aulas de secundaria.

[04]

Conclusiones finales.

Cartografías entorno al aprendizaje crítico a través de dos lenguajes, el comercial y el artístico.



“Tengo tanta manía a los centros comerciales y a los parques temáticos que les responsabilizo tanto de la destrucción de la ciudad y del espacio público como del estancamiento de la cultura que sufrimos hoy”.

Lara Almarcegui. Artista plástica.

4. CONCLUSIONES FINALES

Respuestas
de la
investigación

sobre los objetivos

respondiendo a la
hipótesis

De la unidades
didácticas a los
dispositivos educativos

Aportaciones

Recomendaciones

Investigaciones
futuras

4.1 RESPUESTAS DE LA INVESTIGACIÓN.

4.1.1. Sobre los objetivos.

Este capítulo, Conclusiones Finales, se divide en cinco apartados. En el apartado, “Respuestas de la investigación”, realizamos una relación de las categorías a través de la hipótesis y de los objetivos marcados. En “De las unidades didácticas a los dispositivos educativos”, proponemos que supone trabajar en el aula mediante dispositivos educativos. En “Aportaciones”, ponemos en común como trabajar mediante analogías visuales y la posibilidad de poder extrapolar esta metodología a otros contextos. En “Recomendaciones”, exponemos a través de una serie de puntos para otros educadores que quieran trabajar mediante esta metodología específica. Y por último, en “Investigaciones futuras”, desde esta investigación se ha percibido una aceptación por parte del contexto educativo formal, los que demandan un asesoramiento sobre estos temas. Este hecho, nos hace pensar que esta investigación da solución al problema que planteamos. Se abren nuevas líneas de investigación, desde donde seguir profundizando sobre estos temas desde el espacio del museo.

A continuación organizamos las conclusiones en relación a los objetivos planteados al comienzo de la Tesis para dar respuesta a nuestra hipótesis. Esta es:

Trabajar en el aula de la ESO el lenguaje visual de los centros comerciales vinculado al arte contemporáneo favorece la comprensión crítica de la realidad de los adolescentes.

Para responder a la hipótesis haremos un repaso del origen de este proyecto educativo. Al comienzo de esta investigación, se detectaron una consecución de problemas en las aulas de secundaria, desde los que partimos para generar los objetivos de la investigación. Presentamos por tanto, el problema principal: la educación plástica y visual en la ESO no promueve la comprensión crítica de la realidad de los adolescentes en el centro comercial. De este problema central se derivan dos problemas asociados:

1. La educación plástica y visual en la ESO no analiza el centro comercial, por lo tanto el lenguaje visual que ven los adolescentes.
2. La educación plástica y visual en la ESO, no introduce el Arte Contemporáneo que actualmente se está generando en los espacios artísticos.

A continuación hemos querido dar respuesta a los objetivos enunciados en el apartado 1.4 de la Introducción que han articulado esta investigación. Así pues, para solucionar estos problemas esta investigación tiene un objetivo central: fomentar una educación plástica y visual crítica en la ESO, que impulse la comprensión de la realidad adolescente en el centro comercial. De este objetivo central, se derivan tres objetivos secundarios que ayudaran a solucionar el problema central desde donde partimos:

1. Analizar las estrategias del lenguaje visual de los centros comerciales para la ESO.
2. Dar a conocer el arte conceptual en la educación plástica y visual de la ESO.
3. Generar una metodología educativa basada en analogías visuales sobre las estrategias del centro comercial vinculado al arte contemporáneo.

Una vez hemos presentados el objetivo central y los secundarios, vamos a relacionarlos con nuestras categorías principales y secundarias que hemos concretado en nuestro análisis de datos de esta investigación. Antes de pasar a hacer la relación vamos a recordar cuales eran las categorías de este proyecto educativo. Como expusimos en el punto 3.3.2 Mapa de categorías, fuimos exponiendo pormenorizadamente cómo afrontábamos estas categorías desde la investigación. Con lo que expondremos, que a través de esta metodología específica para las aulas de secundaria, pretendíamos que los estudiantes fueran lectores de las imágenes que les rodea en los centros comerciales vinculándolo a las imágenes del arte contemporáneo para generar en ellos un enfoque crítico y así poder reaccionar ante los mensajes y estrategias de los espacios que suelen frecuentar.

CATEGORÍAS PRINCIPALES.	CATEGORIAS SECUNDARIAS.
Útil.	Interesante.
Motivador.	Creativo.
Participativo.	Entretenido.
Crítico.	Pensar.
Identidad adolescente.	Atractivo.

Tabla 45. Presentación de las categorías principales y secundarias.

En cuanto a las categorías principales:

- Por lo tanto, entendemos la categoría principal de **utilidad** como un **beneficio** aportado para los estudiantes a través de este proyecto educativo.
- Por lo tanto entendemos, la categoría principal de **motivación** como un impulso para **estimular** la inquietud en los estudiantes.
- Por lo tanto, entendemos la categoría principal **participativo** como una **toma de decisiones** de todos los miembros del proceso creativo y educativo, con el objetivo de beneficiar el aprendizaje significativo y positivo de los estudiantes.
- Por lo tanto, entendemos la categoría principal **crítico** como una actitud en el acto educativo para los estudiantes desde su propia **insatisfacción** ante su contexto educativo.
- Así pues, entendemos la categoría principal de **identidad** adolescente desde la conexión con sus **realidades** más cercanas, para pasar a desarrollarlas en su contexto educativo.

En cuanto a las categorías secundarias expusimos:

- Por lo tanto, entendemos la categoría secundaria **interesante**, en cuando a la producción de un **aprendizaje activo** del propio conocimiento del estudiante.
- Por lo que, entendemos la categoría secundaria de **creativo** como el adjetivo que debe tener la configuración de **nuevas prácticas** educativas en el aula en general y en las clases de secundaria en particular.

- Por lo que, entendemos la categoría secundaria **entretenido** desde la necesidad de la **introducción de agentes** externos a las aulas para se produzca el cambio con la utilización de metodologías novedosas.
- Por lo que, entendemos la categoría secundaria de **pensar** como la **autodeterminación** del propio estudiante en la dirección de su educación.
- Por lo tanto, entendemos la categoría secundaria **atractivo** como la percepción del **gusto estético** del estudiante hacia el arte contemporáneo y del tejido cultural al que pertenece.

A continuación, relacionaremos nuestros objetivos con las categorías que identificamos durante el análisis de datos a través de tablas en las que exponemos la relación.

1. Nuestro primer objetivo secundario: analizar las estrategias del lenguaje visual de los centros comerciales para la ESO, está relacionado con las categorías útil e interesante, participativo y entretenido; crítico y pensar y por último con identidad adolescente y atractivo.
2. Nuestro segundo objetivo secundario: dar a conocer el arte conceptual en la educación plástica y visual de la ESO, está vinculado útil e interesante, participativo y entretenido y por último crítico y pensar.
3. Nuestro tercer objetivo secundario: generar una metodología educativa basada en analogías visuales sobre las estrategias del centro comercial vinculado al arte contemporáneo, la relación es total con todas las categorías con útil e interesante, motivador y creativo; participativo y entretenido; crítico y pensar y por último con identidad adolescente y atractivo.

CATEGORÍAS PRINCIPALES	CATEGORÍAS SECUNDARIAS	OBJETIVOS SECUNDARIOS
Útil.	Interesante.	Analizar las estrategias del lenguaje visual de los centros comerciales para la ESO.
Motivador.	Creativo.	
Participativo.	Entretenido.	Dar a conocer el arte conceptual en la educación plástica y visual de la ESO.
Crítico.	Pensar	
Identidad adolescente.	Atractivo.	Generar una metodología educativa basada en analogías visuales sobre las estrategias del centro comercial vinculado al arte contemporáneo.

Tabla 46. Categorías principales y secundarias relacionadas con el objetivo uno.

1. Analizar las estrategias del lenguaje visual de los centros comerciales para la ESO.

En relación con el primer objetivo, analizar las estrategias del lenguaje visual en los centros comerciales para la ESO. Como hemos ido comprobando en las implementaciones teórico-prácticas, el analizar las estrategias del lenguaje visual es útil e interesante, en la que trabajar con los contenidos de estos contextos es participativo y entretenido, a la vez conecta con la identidad adolescente bajo un enfoque crítico que estimula la reflexión. Explicaremos detalladamente, estas categorías a través de nuestro primer objetivo secundario. En cuanto a que analizar las estrategias del lenguaje visual de los centros comerciales para la ESO sea útil e interesante. El hecho, es que introducir otros contenidos en la educación artística de secundaria ofrece a los estudiantes una dimensión nueva sobre sus realidades cercanas. Los centros comerciales como hemos ido viendo a lo largo de esta Tesis, están llenos de mensajes explícitos e implícitos que de alguna manera los adolescentes tienden a interiorizar sin pensar en sus repercusiones. La manera más óptima de combatir esto, es mostrándoles las estrategias visuales y a través de este espacio a los que están expuesto en sus compras. Los estudiantes han considerado que la introducción de estos contenidos en las aulas de secundaria son útiles ya que pueden adaptar estos contenidos a sus vidas. Ellos conocen que la influencia sobre todo de la publicidad sobre ellos es intensa, sobre todo a la hora de decidir sus compras, su moda, su identidad. Escudero concluye que:

Los adolescentes disponen de más tiempo para deambular por el interior del centro comercial, y el suficiente grado de independencia individual y movilidad para hacerlo. Obviamente poseen menos dinero para gastar que el público adulto, pero cualquiera que recuerde haber

sido adolescente o que tenga un hijo de esa edad sabe de su capacidad para conseguir subvenciones paternas para estar a la moda de los productos ofrecidos por estos complejos (Escudero, 2008, p.89).

Por lo tanto en estos espacios los adolescentes tienden a la fragmentación, la elección de lo auténtico unido a lo joven y a lo nuevo en sus compras. En nuestros días, toda la demora, dilación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad (Bauman, 2008, p. 22). El origen comercial de nuestro imaginario colectivo está sometido, en todos los ámbitos a la moda, más allá de la ropa (Barthes, 2003, p.9). A su vez conocer de forma pausada estos contenidos les interesa por el desconocimiento que tienen de los contextos comerciales. Los estudiantes ahora saben, que a través de diferentes estrategias de marketing estos espacios comerciales cumplen su único objetivo que es vender a toda costa aunque perjudiquen a determinados sectores de la población. Algunos adolescentes, se sienten identificados con los estereotipos que se producen en estos espacios, otros en cambio comentaban que a veces no se identificaban con ellos porque los ven alejados de su realidad.

En cuanto a que analizar las estrategias del lenguaje visual de los centros comerciales para la ESO sea **participativo** y **entretenido**. Los estudiantes encontraron en estos contenidos una novedad inmediata en la que identificarse. Para el conocimiento en profundidad de estos espacios nos apoyamos en el estudio del lenguaje visual, para aportar un nuevo enfoque en la asignatura de

Educación Plástica y visual. Cuenca, coincide con nosotros en la importancia del conocimiento del lenguaje visual, este autor concluye que:

El lenguaje visual posee una serie de similitudes con el lenguaje verbal, poseyendo ambos una tremenda interacción. El lenguaje visual ayuda a aprender a pensar, a comprender y comunicarse con las imágenes con lo visual. En la estructura del lenguaje visual se pueden considerar dos aspectos íntimamente entrelazados: Las percepciones y La comunicación expresión. Doble función que se unifica y engloba en un acto (Cuenca, 1997, p.19).

En cuanto a que analizar las estrategias del lenguaje visual de los centros comerciales para la ESO sea crítico y pensar. Desde estos espacios se incita a los adolescentes al consumo masivo de objetos, cargados con un poder simbólico. Cuanto más proyecte el objeto la identidad del adolescente mas se sentirá atraído por él, en sus compras buscan la identificación de sí mismos con respecto a los demás, es una compra hacia el otro no hacia sí mismo. En estas compras hay una búsqueda de la distinción social, el consumo de objetos tiende a ser algo deseado e identitario y a su vez sustituido de forma inmediata por la necesidad de otros objetos. Lipovetsky señala que: “no hay objetos deseables por sí mismos, ni atracción por las cosas en sí mismas, sino por todas las partes hay apremios de prestigio y el reconocimiento, la posición y la integración social” (Lipovetsky, 2007, p. 33). Desde la publicidad en los centros comerciales se incita a los adolescentes a la posesión continua no sólo de ropa sino también de objetos para “estar a la última” en el que el teléfono móvil se ha convertido en un accesorio de moda (Erner, 2010, p. 15). A este respecto en

cuanto a la fugacidad de los objetos, en nuestro consumo en general y en el de los adolescentes en particular Bauman, afirma que:

La capacidad de durar mucho tiempo y servir indefinidamente a su propietario ya no juega a favor de un producto. Se espera que las cosas, como los vínculos, sirvan sólo durante un “lapso determinado” y luego se hagan pedazos; que, cuando-tarde o temprano, pero mejor temprano-hayan agotado su vida útil, sean desechadas. Por lo tanto hay que evitar las posesiones, y particularmente las posesiones de larga duración de las que no es fácil librarse (Bauman, 2008, p. 29).

El consumismo de hoy se define por el breve goce de los productos que adquirimos para pasar al siguiente producto en el que proyectamos identidades, emociones. Por estas razones nos resulta primordial analizar el lenguaje visual de los centros comerciales a través de los objetos que consumen los adolescentes. Percibimos que los estudiantes al recibir esta información iban adquiriendo pensamiento crítico y autónomo a la hora de recorrer de forma individual o en familia estos espacios de consumo. Y para que esto suceda los adolescentes deben aprender a analizar los centros comerciales desde una mirada de sospecha ante los objetos, los cuerpos (identidades), la cartelería y los recorridos. A través de esta propuesta educativa les hemos intentado inculcar valores hacia un consumo sostenible y responsable.

En cuanto a que analizar las estrategias del lenguaje visual de los centros comerciales para la ESO conecte con la **identidad adolescente** y **atractivo**. Los estudiantes, a través de la publicidad en los

centros comerciales intentan tener referentes en los que apoyarse ya sean deportistas o famosos. En estas imágenes sienten, que ellos también deben poseer la marca que anuncian para que su identidad quede diferenciada del resto del grupo. A este respecto Lipovetsky señala que en “en nuestros días, la fascinación por las marcas se alimenta del deseo narcisista de gozar del sentimiento de ser una persona de calidad, de compararse ventajosamente con los demás, de ser diferente de la masa, sin que por ello se movilice la carrera por la estima ni el deseo de dar envidia a nadie” (Lipovetsky, 2007, p. 43). Este deseo, que se produce en estos espacios, hace que los adolescentes a veces compren de forma compulsiva, en la que los objetos comprados pasan al desuso. En esta línea de pensamiento, Osuna afirma que: “lo habitual en los chicos y chicas del grupo que expresan sus opiniones es que los productos, bienes o servicios que compran, los usan mucho al principio, pero pasado un tiempo dejan de usarlo” (Osuna, 2008, p. 180).

Pensamos que los contenidos y los talleres les resultaron cercanos y atractivos porque hablaban de sus gustos, de sus rituales de compra, en definitiva de su ocio en estos espacios comerciales. Con lo que desde estos contenidos que atraen a los adolescentes se les puede advertir de todos los mensajes invisibles que habitan en estos espacios de forma silenciosa. Analizar las estrategias del lenguaje visual de los centros comerciales para la ESO es útil e interesante, es participativo y entretenido, tiene un enfoque crítico e induce a pensar y por último se identifica con la realidad, los hábitos de ocio de los adolescentes, con lo que concluimos que este análisis de los espacios comerciales es una herramienta eficaz para facilitar a los estudiantes de secundaria la comprensión de su cultura visual más cercana a su vida cotidiana.

CATEGORÍAS PRINCIPALES	CATEGORÍAS SECUNDARIAS	OBJETIVOS SECUNDARIOS
Útil.	Interesante.	Analizar las estrategias del lenguaje visual de los centros comerciales para la ESO.
Motivador.	Creativo.	
Participativo.	Entretenido.	Dar a conocer el arte conceptual en la educación plástica y visual de la ESO.
Crítico.	Pensar	
Identidad adolescente.	Atractivo.	Generar una metodología educativa basada en analogías visuales sobre las estrategias del centro comercial vinculado al arte contemporáneo.

Tabla 47. Categorías principales y secundarias relacionadas con el objetivo dos.

2. Dar a conocer el arte contemporáneo en la educación plástica y visual de la ESO.

En relación con el segundo objetivo, dar a conocer el arte contemporáneo en la educación plástica y visual de la ESO. Durante el desarrollo de la práctica educativa, el hecho de dar a conocer el arte contemporáneo en la educación plástica y visual de la ESO, es útil e interesante, en la que trabajar a partir de dispositivos artísticos es motivador y creativo, a la vez es participativo y entretenido, con un carácter crítico que fomenta el pensamiento. Explicaremos a continuación detalladamente, estas categorías a través de nuestro segundo objetivo secundario. En cuanto dar a conocer el arte contemporáneo en la educación plástica y visual de la ESO es **útil e interesante**. Creemos que utilizar el arte contemporáneo, en la asignatura de educación plástica y visual puede ayudar a fomentar un aprendizaje autónomo en los estudiantes de secundaria. Los dispositivos artísticos, las dinámicas, que les propusimos se basaban en conocer y generar estrategias del arte contemporáneo. Con lo que nuestra pretensión era que partieran de ideas concretas y de artistas que tenían que ver con las temáticas seleccionadas, para generar a través de estos ejemplos sus propias creaciones artísticas, en la que ellos tenían que ser hacedores de ideas artísticas. De ahí que el arte, al ser sutilmente nada más que una idea, se haya puesto a trabajar sobre ideas (Baudrillard, 2006, p.66). Sin duda, el arte contemporáneo trabaja sobre estos conceptos y este hecho se lo hicimos notar a los estudiantes. Ya que tienen la posibilidad de tener la asignatura de plástica, desde aquí se pueden generar infinidad de dinámicas desde y con el arte contemporáneo. Este lenguaje a los adolescentes les pareció interesante y útil por la forma que tenían los artistas de afrontar los artistas diferentes realidad de sus entorno a través de unas estrategias artísticas.

Hay en el arte-y esto es, sin duda, tanto en el contemporáneo como en el clásico-una doble postulación y, por tanto, una doble estrategia. Una pulsión de aniquilamiento, borrar todas las huellas del mundo y de la realidad, y una resistencia contra esta pulsión (Baudrillard, 2006, p.26). La educación actual necesita la introducción del arte actual en las aulas si quiere que los estudiantes tengan un aprendizaje activo y profundo del arte que se genera en su tejido cultural más cercano.

En cuanto dar a conocer el arte contemporáneo en la educación plástica y visual de la ESO es **motivador** y **creativo**. Sentimos que la introducción del arte contemporáneo en las aulas puede suponer el uso de otras metodologías quizás más afines en cuanto a la movilidad con los alumnos de secundaria. En las actividades realizadas con los estudiantes, lo que nos interesaba es que se preguntaran no sólo sobre el hacer del arte sino también sobre la recepción de sus dispositivos artísticos. En esta línea de pensamiento, Marchán afirma sugiere que:

El objeto, como obra de arte, dependerá de su relación a la libre decisión del espectador. En la acumulación de objetos, propia de estas obras dimensionales, deja de existir un orden estético inmanente a la estructura del objeto y se instaura en la ambivalencia entre arte y realidad. El propio material pasa a primer plano. Y de este modo se rompe con la concepción tradicional de una estructura inminente a la propia obra (Marchán, 2001, p.38).

Creemos que el arte contemporáneo les motivó y les pareció creativo porque transfigura las realidades más cercanas de los estudiantes, a través de fórmulas rompedoras en cuanto al formato y a la instalación de estas en el espacio expositivo.

En cuanto dar a conocer el arte contemporáneo en la educación plástica y visual de la ESO es **participativo** y **entretenido**, consideramos que este tipo de actividades con agentes externos ya en sí mismo es una novedad. En nuestras prácticas, teníamos el objetivo de crear actividades positivas, participativas y entretenidas. En la que generásemos nuevas formas de comunicación y de pensamiento utilizando el arte contemporáneo como contenido. Esta era la manera de producir conexión entre los propios alumnos, con el docente y con nosotros como agentes externos al aula. Comprobamos a través de estas dinámicas, que les gusta trabajar en grupo en la que se reparten trabajos y a la vez comparten sus creaciones con sus compañeros con lo que abren sus creaciones a la crítica del grupo. Eco, incide en la importancia de esta apertura de las creaciones artísticas en la que afirma que: “permanezcan abiertas a una continua germinación de relaciones internas que cada cual debe descubrir y seleccionar en el transcurrir mismo de su percepción” (Eco, 1965).

Los estudiantes comenzaban los trabajos propuestos desde la intuición, aunque a medida que fuimos desarrollando más actividades con los estudiantes, estos realizaban trabajos cada vez más creativos y mejor resueltos, lo que nos faltaba era el tiempo. Entorno a los primeros trabajos afrontados desde la intuición Kandinsky añade que:

En el arte todo es cuestión de intuición, especialmente en los comienzos. Lo artísticamente verdadero sólo se alcanza por la intuición, especialmente al iniciarse el camino. Aun cuando la construcción general se puede lograr mediante la teoría pura, el elemento que constituye la

verdadera esencia de la creación nunca se crea ni se encuentra a través de la teoría; es la intuición quien da vida a la creación (Kandinsky, 2001, p.68).

En cuanto dar a conocer el arte contemporáneo en la educación plástica y visual de la ESO es crítico y pensar, trabajar en el aula desde nuevas prácticas en la educación artística supone ya en sí mismo un cambio en cuanto al planteamiento de las clases. A través de la utilización del arte contemporáneo les queríamos hacer partícipes que sobre una misma realidad hay infinitos puntos de vista. Al utilizar el arte contemporáneo en las aulas les instábamos a que reflexionaran bajo un enfoque crítico sobre las imágenes y los contenidos de su cultura visual. Este proyecto educativo ha utilizado el arte contemporáneo como contrapunto para reflexionar sobre los diferentes contenidos comerciales propuestos. Creemos por las respuestas de los estudiantes que la introducción del arte contemporáneo en las aulas les hizo reflexionar de forma crítica, en la que intentamos transmitir una serie de valores a través del gusto estético y de la cultura. Finalmente si el estudiante es el que interpreta se vuelve conocedor de este gusto estético, por lo tanto puede llegar a interpretar los relatos que se proponen desde el arte contemporáneo.

Con lo que dar a conocer el arte contemporáneo en la educación plástica y visual de la ESO es útil e interesante, es motivador y creativo, es participativo y entretenido, con lo que concluimos que utilizar el arte contemporáneo en las aulas de secundaria fomenta la comprensión de la asignatura de educación plástica y visual desde otro punto de vista.

CATEGORÍAS PRINCIPALES	CATEGORÍAS SECUNDARIAS	OBJETIVOS SECUNDARIOS
Útil.	Interesante.	Analizar las estrategias del lenguaje visual de los centros comerciales para la ESO.
Motivador.	Creativo.	
Participativo.	Entretenido.	Dar a conocer el arte conceptual en la educación plástica y visual de la ESO.
Crítico.	Pensar	
Identidad adolescente.	Atractivo.	Generar una metodología educativa basada en analogías visuales sobre las estrategias del centro comercial vinculado al arte contemporáneo.

Tabla 48. Categorías principales y secundarias relacionadas con el objetivo tres.

3. Generar una metodología educativa basada en analogías visuales sobre las estrategias del centro comercial vinculado al arte contemporáneo.

En relación con el tercer objetivo, generar una metodología educativa basada en analogías visuales sobre las estrategias del centro comercial vinculado al arte contemporáneo. Durante el desarrollo de la metodología, trabajar con analogías visuales sobre el lenguaje visual de los centros comerciales vinculado a los dispositivos de arte contemporáneo conecta de forma total con las categorías con lo que es útil e interesante, trabajar con el lenguaje visual del espacio del centro comercial como contenido es motivador y creativo, a la vez es participativo y entretenido, con un carácter crítico que fomenta el pensamiento y por último conecta con los intereses y el ocio de los adolescentes.

Explicaremos a continuación detalladamente, estas categorías a través de nuestro tercer objetivo secundario. Percibimos en los estudiantes que el usos del lenguaje comercial y el lenguaje artístico dispuesto en paralelo les sorprendía, por tanto conseguimos el primer objetivo que era atraer la atención de los estudiantes ante esta propuesta. En primer lugar, como hemos ido exponiendo a lo largo de toda la investigación queríamos que tuvieran las herramientas necesarias para leer el centro comercial con una mirada de sospecha. Esto les pareció útil y a la vez interesante, ya que de alguna manera se sentían responsables de su propio consumo al conocer las estrategias que se despliegan en los centros comerciales. Observamos, que los alumnos están deseando participar en su educación, sería interesante que los educadores hicieran de receptores de los temas que los estudiantes les gustarían tratar en el aula y que esto de alguna manera cambiara las dinámicas de las clases de secundaria y que estas voces fueran oídas desde el Sistema Educativo.

Jacquinet, en esta línea de pensamiento también propone un cambio en las temáticas de las clases, este autor afirma que:

Lo que yo creo, al menos para los países en que la escuela existe, abierta a todos y obligatoria, es que hay que pedir a la institución escolar que se fije como objetivo prioritario poner en orden los conocimientos difundidos en todas las direcciones y bajo formas variadas por redes que no dejan diversificarse. Que sustituya las diversas reformas y remiendos sucesivos por una elaboración de los conocimientos instrumentales de base que no pueden reducirse a leer, escribir y contar. Que proponga sistemas de valores y métodos que permitan a los alumnos identificar, elegir, elaborar elementos y conceptos operativos a partir de la masa de saberes del entorno (Jacquinet, 1985, p.192).

A su vez, la introducción de arte contemporáneo vinculado al lenguaje visual de los centros comerciales supone por un lado dar la posibilidad del conocimiento de este lenguaje y a la vez como hemos expuesto en diversas ocasiones sobre el valor de la apreciación estética. En la que el lenguaje artístico debería pasar a formar parte de las vidas de los adolescentes. Perniola propone que:

(...) lo estético no sería entonces algo contemplativo y espiritual tan sólo, sino algo vinculado también a la acción y la vida material. Más aún, la contemplación y la espiritualidad de lo estético ocuparían un lugar importante en la economía general de la vida individual y colectiva de la sociedad occidental (Perniola, 2006, p.80).

Trabajar con una metodología en donde se vinculan ambos lenguajes a los estudiantes les resultó **motivador** y **creativo** ya que les mostrábamos un contexto cercano y a la vez un contexto alejado pero a la vez lleno de sugestivas propuestas para el aula de secundaria. Como apunta Baudrillard, en cuanto a la dificultad para entender este lenguaje, este es: “el arte contemporáneo apuesta a esa incertidumbre, a la imposibilidad de un juicio de valor estético fundado, y especula con la culpa de los que no lo entienden, o no entendieron que no había nada que entender (Baudrillard, 2006, p.39). A su vez volvemos a recoger la importancia del conocimiento estético, Perniola insiste en que: “es preciso mostrar cómo y porqué lo estético ha sido directamente efectivo en muchas sociedades y culturas del pasado y sigue siéndolo hoy. Lo esencial es que lo estético provoque efectos, no importa si grandes o pequeños” (Perniola, 2006, p.81).

Durante las sesiones teóricas y prácticas los estudiantes a través de sus comentarios y por la aceptación que tuvieron hacia esta metodología, concluimos que conocer estos lenguajes les pareció **participativo** y **entretenido**. Lo que intentamos a través de esta metodología, es que los estudiantes reflexionaran su propia cotidianidad en los centros comerciales y a la vez con el apoyo del arte contemporáneo conseguimos que reflexionaran sobre el mundo de los objetos con el uso de los envases para realizar los talleres y sus dispositivos artísticos. Al consumir estas prácticas los alumnos nos comentaron, que tenían poco tiempo para la realización en concreto del taller de los bodegones comerciales y artísticos. También nos dijeron, que aparte del tiempo les hubiera gustado tener más material y hacer los bodegones a través de otro tipo de objetos, querían hablar a través de sus objetos más personales, algunos comentaron que les hubiera gustado hacer una instalación en

clase en este sentido. Estas prácticas, estaban apoyadas en las imágenes artísticas en las que nos basábamos para mostrarles ejemplos a través de exposiciones. En este sentido, Fernández y Del Rio exponen que:

En estas ocasiones los artistas introducen en el museo la vida cotidiana, lo que nos rodea cada día, rechazan la idea de distancia propia de una visión sacralizada del arte y la relación de igual a igual “a la mayoría del público le ofende”. En este caso el problema no es de identificación de los objetos reunidos, sino la relación que el espectador establece entre ellos (Fernández y Del Rio, 2007, p.54).

El objetivo principal de generar y evaluar la metodología educativa propuesta basada en analogías visuales sobre las estrategias del centro comercial vinculado al arte contemporáneo, era intentar que los estudiantes reflexionaran para generar pensamiento crítico en concreto de los espacios comerciales. Para conseguir este objetivo, nos apoyamos en el arte contemporáneo, ya que desde el lenguaje artístico podíamos dar un enfoque crítico a las imágenes y las estrategias que les proponen desde el lenguaje visual en los centros comerciales. Creemos que los estudiantes, reflexionaron en paralelo y pudimos sembrar en ellos un enfoque crítico y un pensamiento autónomo sobre ambos lenguajes. Apreciamos a la vez que los estudiantes no sentían el arte contemporáneo como un lenguaje cotidiano aunque creemos que supieron apreciar los mensajes reflexivos que desde estos se genera. A la vez detectamos que los profesores de secundaria, están anhelando trabajar con otros contenidos y con otros agentes externos al aula para que les aporten nuevas metodologías en

concreto para la asignatura de educación plástica y visual. Eisner a este respecto apunta que la solución a este aislamiento del profesorado y de la institución con resto al mundo es la crítica educativa. Este autor afirma que: “la enseñanza es una empresa profesionalmente aislada. Normalmente los profesores trabajan solos. Dado el aislamiento profesional y la dificultad que crea para mejorar la relación, la importancia potencial de la crítica educativa es clara” (Eisner, 2011, p.138). Por otro lado Baudrillard, expone el problema actual que hay en torno a la asimilación de conocimientos como si fueran productos de consumo. Este concluye que: “en el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice de una sola vez” (Baudrillard, 2006, p.29). Por esto creemos que la clave, para solucionar estas brechas entre lo que habita fuera del aula y lo que se debe enseñar dentro de ella, es intentar entre todos apoyar una educación que esté conectada al mundo exterior y con los estudiantes.

Como hemos ido identificando a lo largo de esta investigación, la metodología utilizada por los comentarios que recibimos de los adolescentes conectó con su identidad **adolescente** y les pareció **atractivo** ya que les hablábamos de sus contextos de ocio. En cuanto al arte contemporáneo sí que notamos que les era un lenguaje lejano aunque nosotros intentamos elegir las imágenes y las prácticas que tuvieran que ver con ellos para que lo sintieran cercano aunque sólo fuera en apariencia. Intentamos aportarles nuevos conocimientos entorno a estos dos contextos para aportarles valor ante las imágenes artísticas y las imágenes comerciales para que pudieran proyectarlo a su consumo en los centros comerciales y para sumar a los contenidos propuestos por los docentes en la asignatura de educación plástica y visual.

Todo conocimiento desde las aulas de secundaria, para el desarrollo de los adolescentes les es bienvenido ya que de alguna manera les aporta otro enfoque y les puede servir para el futuro. En esta línea de pensamiento Bauman expone que:

El conocimiento tenía valor puesto que se esperaba que durara, así como la educación tiene valor en la medida en que ofreciera conocimiento de valor duradero. Ya fuera que se la juzgara como un episodio aislado, o bien que se la considerara una empresa de toda una vida, la educación debía encararse como la adquisición de un producto que, como todas las demás posesiones, podía y debía atesorarse y conservarse siempre (Bauman, 2008, p.26).

Vivimos en un mundo en el que el consumo y la rapidez imperan en las vidas de los estudiantes y en su forma de aprender. A este respecto Baudrillard, afirma que: “en semejante mundo, el aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre esquivos que, para colmo, tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento que se alcanza” (Baudrillard, 2006, p.33). Este mismo autor, apunta que: “aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (*Íbid*, 2006, p.46). Con lo que generar una metodología educativa basada en analogías visuales sobre las estrategias del centro comercial vinculado al arte contemporáneo, reúne todas las categorías y por lo tanto utilizar ambos lenguajes ayuda a los estudiantes la comprensión de las imágenes visuales de manera relacional para aplicar a otros lenguajes o contextos en secundaria.

4.1.2 Respondiendo a la hipótesis.

Una vez señalados los objetivos y relacionarlos con nuestras categorías de la investigación vamos a pasar responder a la hipótesis la cual volvimos a traer al comienzo de este apartado de conclusiones. Para esto vamos a recordar cuáles fueron nuestras preguntas de investigación las cuales nos sirvieron de guía para la formulación de la presente hipótesis. Comenzamos con la pregunta central, para pasar a desplegar las preguntas referenciales en torno al centro comercial, al arte contemporáneo y a la unión de ambos contextos: ¿La educación plástica y visual en la ESO puede promover la comprensión crítica de la realidad adolescente en los centros comerciales?

- Centros comerciales: ¿El análisis del lenguaje visual del centro comercial puede favorecer el aprendizaje crítico de estos espacios?
- Arte contemporáneo: ¿El arte contemporáneo actual como parte del contenido de la educación plástica y visual en la ESO puede ayudar a fomentar el pensamiento crítico en los adolescentes?
- Arte contemporáneo y Centros comerciales: ¿El conocimiento del lenguaje visual de los centros comerciales vinculado al arte contemporáneo en la educación plástica y visual, puede fomentar la conexión con la realidad exterior de los adolescentes?

Las repuestas a todas estas preguntas, tienen cabida en la formulación de nuestra hipótesis general:

Trabajar en el aula de la ESO el lenguaje visual de los centros comerciales vinculado al arte contemporáneo favorece la comprensión crítica de la realidad de los adolescentes.

A lo largo de toda la tesis, se han ido exponiendo el funcionamiento y las características de esta metodología específica para las aulas de secundaria, a la vez hemos ido viendo y analizando los resultados obtenidos en la implementación de las actividades educativas. Los estudiantes, mediante sus comentarios nos han ido manifestando que las propuestas generadas despertaban en ellos interés, manifestándose participativos, activos y con ganas de aprender más sobre los conceptos expuestos. En general, los estudiantes se esforzaron para el desarrollo de todas las actividades propuestas y conseguimos además resultados positivos de esta propuesta educativa. Con lo que podemos decir, que la metodología propuesta es válida ya que trabajar en el aula de la ESO el lenguaje visual de los centros comerciales vinculados al arte contemporáneo favorece la comprensión crítica de la realidad adolescente.

Podemos apoyar la respuesta en afirmativo de la tesis, en los resultados obtenidos y en el grado de implicación de los estudiantes. A través de la investigación, hemos comprobado que el desarrollo de estrategias posmodernas en las implementaciones lleva a amortiguar la influencia que tiene el lenguaje visual de los centros comerciales a través del conocimiento del arte contemporáneo como contrapunto a las imágenes comerciales, a la par fomenta el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

En conclusión podemos decir, que esta metodología es específica e innovadora para el contexto de la educación formal. El estudio que hemos realizado, nos ha proporcionado datos empíricos que concluyen que la metodología utilizada es muy adecuada para la ESO. La documentación de los procesos y los resultados materiales obtenidos de las experiencias de enseñanza-aprendizaje realizadas en el trabajo de campo con los estudiantes confirman la validez de esta hipótesis.

4.2 DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS A LOS DISPOSITIVOS EDUCATIVOS.

El concepto de dispositivo lo explicitamos de forma explícita en el marco teórico en el punto 2.1.3 Propuesta de la investigación desde la pedagogía crítica. Recordamos lo que es para esta investigación un dispositivo educativo, estos son mecanismos (teóricos y prácticos) que, consideramos, favorecen el aprendizaje crítico en el aula de secundaria. Estos dispositivos son un apoyo que, completan o profundizan sobre un bloque concreto de contenidos para el aula de secundaria.

Los dispositivos educativos que implementamos buscaban tres objetivos concretos:

- Ofrecer el conocimiento de las estrategias del lenguaje visual de los centros comerciales a través del arte contemporáneo en el contexto de secundaria.
- Conectar ambos contextos, para que los estudiantes tengan una visión práctica de la asignatura de Educación Plástica y Visual vinculándola con su realidad.
- Ofrecer mecanismos de aprendizaje crítico a través del conocimiento de ambos contextos para generar pensamiento visual crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La creación de dispositivos educativos, ex profeso para el aula siempre generan en el docente doble trabajo, esta investigación previa sobre el contenido a tratar que tiene que tener un dispositivo educativo es fundamental y quizás es lo que al docente le genere rechazo y se apoye en su libro

para dar las clases. A fin de cuentas, los recursos invertidos en la educación formal se pueden justificar mejor si todos los estudiantes muestran una comprensión más profunda de las cuestiones y los temas importantes de su época (Gardner, 2003, p.163).

Cuando estábamos generando estos dispositivos nos preguntamos: ¿Qué se puede aprender en un centro comercial? , ¿Cuál es el papel de estos espacios comerciales?, ¿Estos espacios fomentan la construcción de identidades?, ¿Cómo lee un adolescente los escaparates? ¿Y el centro comercial? A la vez era inevitable preguntarnos sobre el consumo visual y material de los adolescentes en los centros comerciales con lo que nos preguntamos: ¿Nuestro consumo habitual nos sirve para reflexionar? Cómo esta investigación quería trabajar en las aulas a través de un enfoque crítico nos volvimos a preguntar: ¿A través del conocimiento del lenguaje comercial y el artístico se puede fomentar el pensamiento crítico en los adolescentes? Todas estas preguntas las hemos ido respondiendo a lo largo de esta investigación, aunque nos planteamos en este punto: ¿Qué supone trabajar en el aula de secundaria con dispositivos educativos?

Los dispositivos educativos, que hemos diseñado quieren reflexionar sobre la importancia en la elección de los contenidos, estos deben estar conectados con los gustos, las motivaciones o el ocio de los estudiantes para sugestionar su aprendizaje autónomo. Y a la par, los dispositivos tienen que generar en los estudiantes pensamiento bajo un enfoque crítico para que sean capaces de tener capacidad sospecha ante los espacios, las imágenes,...que conforman su vida diaria. Tales dispositivos educativos no son ajenos al currículo, los programas y los contenidos educativos, sino

que los complementan. Pero no se trata de designar lo viejo con nuevos nombres o de agregar otro término al lenguaje pedagógico, se trata sumar para reflexionar con la comunidad educativa cuáles son los programas, los proyectos o las estrategias que puedan funcionar de forma efectiva huyendo de la reproducción de contenidos. En este sentido Osuna sostiene que:

La práctica educativa nunca debe ser concebida como una simple transmisión de conocimientos relacionados con hechos, teoremas, postulados o conceptos, pues estaremos limitando mucho la visión de la realidad que va adquirir el alumnado dentro del entorno educativo. Desde la educación deberemos tender a proporcionar una formación integral para tratar de promover aprendizajes y capacidades que abarquen todos sus ámbitos personales y sociales (Osuna, 2008, p.248).

La descentralización educativa ha significado, entre otras cuestiones, que cada institución educativa elabore sus propios instrumentos pedagógicos específicos para responder a sus particularidades. Bajo este pórtico, se está tendiendo desde las aulas hacia una necesidad del cambio, hacia proyectos educativos innovadores, hacia nuevos dispositivos educativos que activen el pensamiento de los estudiantes. Por lo tanto, vamos a la búsqueda de un modelo personalizado basado en metodologías que activen las aulas de secundaria. La escuela tiene la responsabilidad y nosotros como agentes externos al aula, de ofrecer a los estudiantes contenidos plenos y vinculados a la realidad fuera de las aulas, no vacíos. Como sostiene Galeano: “triste suerte la de la condición humana, tiempo de los envases sin contenido y de palabras sin sentido” (Galeano, 2009, p. 392).

Quizás las características de un dispositivo educativo, tienden a una educación en valores ya sean de consumo, artísticos, en definitiva de lo que pasa en el mundo general y en el mundo de los adolescentes en particular. Margaret (citado en Osuna, 2008, p. 195) destaca la siguiente premisa sobre esta línea de pensamiento:

La importante relación del uso de los medios de comunicación de masas con la “Educación del Consumidor”. Resulta imprescindible dotar al alumnado de unos conocimientos básicos que le permitan afrontar con actitud crítica y selectiva la amplia oferta que se presenta a través de la publicidad y las campañas de marketing, y educar para saber discernir entre la información útil y la manipulación, masificación, desinformación y aislamiento social.

Por esto hemos investigado entorno a estos temas porque creemos que el cambio social y cultural desde en el proceso de enseñanza-aprendizaje en secundaria es posible. En la que se produzcan pequeños desplazamientos, para que los estudiantes pasen de un estado pasivo a uno activo, en el que entiendan que el arte, el consumo como otros contenidos de secundaria son parte fundamental de su paso por las aulas. Osuna, da importancia a este tipo de conocimientos insistiendo en el vacío que hay ante el conocimiento del consumo en las aulas, esta autora afirma que:

Es a partir del año 2002, la Ley de la Calidad de la Educación (LOCE) es quien empezó a dar cobertura legal a la Educación en España. En ella desaparecen todas las referencias a la educación en valores sobre el consumo. Se produce un retroceso en cuanto a la integración

curricular de los contenidos relacionados con el Consumo y, podemos decir, que la situación de esta normativa legal produce un vacío pedagógico debido a su omisión sobre el tema. (Osuna, 2008, p.196).

Aparte de los conocimientos sobre los contextos comerciales, durante nuestro tiempo en las aulas se intentó sugestionar al alumno sobre la importancia de entender el arte contemporáneo no sólo como lenguaje visual, sino como profesión, como una forma de vida. Les insistíamos, que elegir el campo artístico supone tener una predisposición ante el mundo que nos rodea, ya que la mente creativa se desarrolla no sólo en el momento en el que se encuentra ante el lienzo o del papel sino que este momento debería ser el resultado de la experiencia, de las vivencias, del aprendizaje, de la observación, de la constancia, sobre todo hay que insistir en este último punto. La mente creativa tiene que ser curiosa y observadora. Debe de ser rica en conocimientos para comunicar a través de cualquier dispositivo artístico sus propias emociones. Es una ironía que el estado español invierta en cultura en cada comunidad estableciendo museos por doquier y en cambio el arte contemporáneo no pertenezca a la comunidad educativa. Aún así, la misión del docente, es la de estimular al estudiante a visitar exposiciones, museos, a leer, a analizar, a oír, a mirar, a profundizar,...en definitiva a generar una disciplina de trabajo artístico. Marina, destaca en su libro “El talento de los adolescentes” que:

Cada adolescente tiene sus fortalezas y sus puntos débiles y es él quien debe conocerlos, pero manteniendo la clara conciencia que todas las inteligencias aprenden. El mejor

reforzador del aprendizaje es la experiencia de éxito, el sentir que se ha sido capaz y que se progresa (Marina, 2014, p.131).

Mediante esta modificación en las aulas de secundaria hemos intentado apostar por un formato y unos contenidos de facto singulares aunque no aleatorios, esto viene a explicitar que la educación tal y como la hemos recibido carece de sentido práctico. Como hemos podido comprobar el contexto sigue en el mismo punto que lo dejamos durante nuestra formación escolar, todo cambia menos la educación. Por lo que creemos que a través de los dispositivos educativos, se puede producir cambios significativos. Estos deberían perseguir estas características:

- Atender la diversidad del alumnado. No sólo por la procedencia del alumnado, sino también por la clase social, entorno familiar y objetivos individuales de futuro que posea. Para esto es de vital importancia conocer desde que nivel educativo se parte, tanto técnicos como de ámbito personal, para generar una idea previa de lo que podemos enseñar en el aula.
- Anteponer la práctica a la teoría. El aprendizaje significativo es más perdurable en el tiempo que un mero conocimiento memorístico. Por esto, como un principio de procedimiento básico, será de mayor prioridad la realización de ejercicios prácticos que a la exposición teórica y memorización de los contenidos.
- Hacer partícipe al alumnado en las exposiciones teóricas. Recurrir a las preguntas aleatorias sobre el alumnado para reforzar su atención y participación. Con lo que a lo largo de una exposición teórica, se debería preguntar sobre los conceptos que quieran conocer.

- Potenciar el trabajo personal. El trabajo personal es el que al final dará al individuo mayor libertad de decisiones. Por lo que el hecho de potenciar este hecho es fundamental.
- Potenciar el trabajo en grupo. Saber trabajar en grupo será una faceta determinante en el estudiante al salir de su formación académica y pasar al mundo laboral. Se transmitirá al alumno la importancia del trabajo en grupo cooperativo y la realidad que es el hecho de no poder afrontar ningún proyecto de envergadura de manera individual.
- Relacionar los contenidos con la realidad de los estudiantes. Mediante la selección de contenidos atractivos y en relación con los contenidos mínimos de la asignatura y con la realidad del estudiante.
- Utilizar como estrategia la motivación. Se realizará mediante la participación activa del propio alumnado en las clases tanto a nivel teórico como práctico. Una manera de motivación será la de identificar un gran número de casos reales y prácticos de la vida cotidiana con los conceptos presentados por los estudiantes.

En definitiva se trata de enseñar a ver, de desarrollar la capacidad de percibir desde el mundo de los sentidos, de saber encauzar los contenidos para que los estudiantes puedan comunicar a través de su propio mundo. Entendemos la educación en cuanto al aprendizaje de los alumnos bajo un método de solución de problemas, a través de proyectos, método socrático (discusión en grupo) bajo un enfoque etnográfico y narrativo desde los discursos de vida de los propios adolescentes. Insistimos que la educación, debe tener esa capacidad de despertar el sentido crítico en los adolescentes.

4.3. APORTACIONES. Alfabetizar la mirada en la ESO.

Para el desarrollo de esta investigación, nos basamos en tres nodos que han sido desarrollados a lo largo de la presente tesis en el marco teórico y en las dos implementaciones prácticas en el les Lourdes de Madrid y en el les Castillo del Águila en Villaluenga de la Sagra (Toledo). Estos aspectos fueron:

- Desarrollo del centro comercial, su lenguaje y sus estrategias visuales.
- Desarrollo del arte contemporáneo y lenguaje artístico vinculado a las estrategias comerciales.
- Desarrollo de una metodología de investigación específica: analogías visuales, realidad adolescente y enfoque crítico.

Como hemos ido exponiendo a lo largo de este proyecto de investigación, partimos del centro comercial para analizar el lenguaje visual de estos espacios y lo vinculamos a los dispositivos artísticos del arte contemporáneo. Nuestros objetivos, eran conectar con los adolescentes y generar en ellos una visión crítica de estos espacios, con lo que el fin último era alfabetizar la mirada de estos adolescentes a través de ambos lenguajes el comercial y el artístico. Nos propusimos, inculcar en los adolescentes la importancia del pensamiento visual crítico. Esto supone un aprendizaje continuo de la mirada, ya que mirar conduce a una familiarización con todo aquello que nos rodea, para llegar a poseer una postura crítica y constructiva. Como afirma Cuenca: “hablar de Educación Visual, de Alfabetización Visual, parece una cosa banal, falta de interés, porque supone que la

“visión”, el sentido más agudizado y experimentado, con mayor grado de aprendizaje, parece contradictorio aleccionarlo” (Cuenca, 1997, p.13). En esta alfabetización de la mirada nos preguntamos: ¿Qué tipo de conocimiento puede dar lugar una imagen? Según Fontcuberta, en su libro “El beso de judas. Fotografía y verdad”, destaca la siguiente premisa sobre el mundo de las imágenes: “se trataría de detectar las simplificaciones, las mentiras y las medias verdades subyacentes en la información visual que recibimos y ser capaces en consecuencia de neutralizar sus intereses velados” (Fontcuberta, 2011, p. 11). Esta premisa que señala este artista, es lo que intentamos fomentar en la mirada de los estudiantes les incitamos a que fueran escépticos ante las imágenes, que desconfiaran críticamente de éstas. Cuando la imagen y lo real quedan fusionados, el tipo de conocimiento que debemos incentivar es el conocimiento visual, es desde dónde debemos partir para educar la mirada de los estudiantes. Por lo que, los estudiantes con esta u otras metodologías efectivas tienen que saber tener una defensa práctica ante lo visual, en el que se produzca una dialéctica de la imagen (Benjamin, 2005), estos deben saber interrogar a una imagen. Benjamin afirma que la imagen sufre un proceso dialéctico continuo, este autor concluye que la:

Imagen es aquello en donde lo que ha sido se une como un relámpago al ahora en una constelación. En otras palabras: imagen es la dialéctica en reposo. Pues mientras que la relación del presente con el pasado es puramente temporal, continua, la de lo que ha sido con el ahora es dialéctica: no es discurrir, sino una imagen en continuidad (Benjamin, 2005).

Recordamos a los estudiantes, la importancia del estudio del lenguaje visual, en toda su amplitud para un conocimiento profundo de las imágenes y sus estrategias. Hay que hablar de educación visual y de la alfabetización de la mirada a los estudiantes ante nuestro mundo polisémico. Como sostiene Cuenca: “es necesario educar “la mirada” como una acción de hacer conscientes, los aprendizajes de la visión y los demás sentidos (tacto, oído, olfato) proporciona, ya que todos los sentidos necesitan ser educados” (Cuenca, 1997, p.14). Debemos proporcionar a los estudiantes toda la información necesaria que les pueda ayudar a desenmascarar las estrategias visuales de las imágenes. Galeano, sostiene en cuanto a la importancia de la información que: “a principios de los años ochenta, la UNESCO patrocinó un proyecto, nacido de la certeza de que la información no es una simple mercancía, sino un derecho social, y que la comunicación tiene la responsabilidad de la función educativa que ejerce” (Galeano, 2009, p.393). Por este hecho, desde esta investigación, propusimos para las aulas de secundaria aprender a leer visualmente a través de las imágenes que consumen los estudiantes en los centros comerciales vinculado a las imágenes del arte contemporáneo. Enseñar y aprender a ver formas visuales estéticamente no es tarea sencilla, es un proceso que exige un sistema de referencias adecuado y un uso de habilidades perceptivas complejas. La atención al uso de tales habilidades y a la utilización de estructuras de referencia estéticas merece sin duda un lugar significativo en la programación de secundaria.

En este proceso de educación en la percepción visual, los estudiantes llegarán a ser capaces de seleccionar las imágenes a través de sus propios intereses. Por lo tanto, pasarán del consumo de

imágenes a la lectura de éstas, con lo que podrán construir inéditos significados a través de las imágenes. Debemos por tanto, inculcar huir del escenario de vida que los han construido de forma concreta y deliberada para organizarnos unitariamente al amparo de un sistema visual. Esta tendencia la debemos hacer visible en las aulas, intentando que los estudiantes construyan su propio viaje, sus propios deseos, su propia felicidad, en la que los espejismos de las imágenes se disuelvan. Mediante nuestros proyectos híbridos sobre lenguaje comercial y arte contemporáneo pudimos relacionar la teoría con la práctica de forma inmediata. Por lo tanto, intentamos ser constructores de experiencias, de situaciones, en donde junto con los estudiantes interpretamos la realidad de las imágenes de ambos contextos.

Este tipo de metodología específica para las aulas de secundaria a través de analogías visuales, se puede extrapolar hacia otros contenidos para la asignatura de educación plástica y visual desde la cultura visual de los estudiantes. Como por ejemplo poner en paralelo una imagen publicitaria, de un anuncio de Benetton de Oliviero Toscani (Milán, 1942), y una representación del arte contemporáneo de Nan Goldin (Washington, 1953), podría ser otra forma de alfabetizar la mirada de los estudiantes de secundaria. Ambas imágenes, no son fáciles para el espectador los artistas hacen visibles “realidades” molestas a la vista, ambas imágenes no nos remiten al mundo banal tratan temas cargados de transgresión, desde lo abyecto, desde la realidad más “cruda” del mundo donde habitamos. Ambos creadores, nos convocan para viajar a infiernos “reales” y necesarios en la que la denuncia maquillada de Toscani se enfrenta a las situaciones biográficas de las fotografías mediante el “realismo sucio” de Goldin. Finalmente, estas imágenes coexisten en nuestra cultura visual.



Figura 79: Analogías visuales. Campañas publicitarias de Toscani (2008,1991) y Fotografías de Nan Goldin (1984, 1993).

Recuperada en: <http://www.olivierotoscanistudio.com/it/portfolio>

Recuperada en: <http://www.artnet.com/artists/nan-goldin/>

Esta cultura visual llamada “cultura de las imágenes”, regula las funciones de la visión, de sus usos epistémicos, estéticos, políticos y morales. Es un discurso intencional mediante el cual se trata de convencer al comprador potencial, de adquirir un determinado bien de consumo. En la actualidad la publicidad, se está erigiendo en el género semiológico más idóneo para presentar, no sólo el producto comercial que constituye la finalidad del discurso, sino también formas de vida, hábitos y comportamientos a través de las imágenes fotográficas. Fontcuberta, sugiere sobre “lo real” que la:

La fotografía es una ficción que se presenta como verdadera. Contra lo que nos han inculcado, contra lo que solemos pensar, la fotografía miente siempre, miente por instinto, contra lo que solemos pensar, miente porque su naturaleza no le permite hacer otra cosa. Pero lo importante no esa mentira inevitable. Lo importante, en suma, es el control ejercido por el fotógrafo para imponer una dirección ética a su mentira. El buen fotógrafo es el que miente bien la verdad (Fontcuberta, 2011, p. 17).

Así pues, la publicidad y los medios de comunicación actuales organizan la realidad del individuo actuando como máquina creadora de necesidades del mismo son los reguladores de su realidad. El conocimiento del lenguaje publicitario, es crucial en la vida de los estudiantes ya que lo consumen a diario en las calles, desde la televisión, desde las redes sociales, en su hogar, por esto es crucial que conozcan que relatos les cuentan estas imágenes. Vida, arte y publicidad se confunden cuando esa realidad, la percepción cultural del mundo, está dirigida por los mecanismos visuales de la producción de imágenes.

4.4 RECOMENDACIONES. Percibir lo que nos mira.

A continuación vamos a ofrecer una serie de recomendaciones para agentes externos o educadores que quieran implementar proyectos educativos mediante esta metodología en el contexto formal de Secundaria para apoyar la labor de los docentes. Estas las hemos dividido en cinco puntos, que pasaremos a continuación a presentarlos, estos son:

1. Recomendaciones para trabajar por proyectos.
 - Con metodologías específicas y propias. Para realizar metodologías específicas en un contexto concreto, lo más óptimo es hacer un reconocimiento previo. El objetivo de toda práctica educativa es generar conocimientos significativos, por lo que la metodología utilizada en el contexto de educación formal de secundaria tiene que ser específica, propia y con un carácter innovador. Como señala Eisner en este sentido, concluye que:

Los contextos varían porque ningún grupo de estudiantes es idéntico a otro, ni tampoco lo son las aulas. Lo que los estudiantes aportan a la escena y la manera cómo responden varía, por lo que los profesores siempre necesitan mediatizar su enseñanza *artísticamente*, de manera que sea relevante y adecuada para los alumnos a los que se está enseñando (Eisner, 2011, p. 242).

Así pues, para generar la metodología adecuada tenemos que identificar cuál el problema que queremos solucionar y concretar una metodología adecuada para el contexto al que se quiere contribuir con una práctica educativa efectiva.

- Con métodos cualitativos: lo biográfico y exposición grupal. Recoger datos a través de un enfoque cualitativo en el aula de secundaria nos puede ayudar a conocer el pensamiento subjetivo de los estudiantes. Con lo que pedirles, cartas o un cuaderno de bitácora donde recojan sus voces sobre los contenidos de la asignatura puede ser un recurso que ayude a los docentes y a la vez al propio alumno. Como afirma Osuna: “lo contrario sería lo mismo que afirmar que podríamos separar la audiencia de su historia personal, social y cultural” (Osuna, 2008, p.170). Por otro lado, fomentar que los estudiantes trabajen en grupo y expongan los contenidos a través de sus propias investigaciones, les hace profundizar sobre los conceptos tratados en el aula. Además el uso de exposiciones grupales, activará a la par el trabajo individual y la valoración externa de los demás compañeros ante lo expuesto.
- Con la incorporación de la TICs (Tecnología de la Información y la Comunicación). El uso de los medios de comunicación en las aulas es vital, ya que a los estudiantes les son muy atractivos y a la vez son los primeros conocedores de estas herramientas. A través del el uso de las TICs, podemos trabajar sobre diferentes conceptos que pueden capacitar a los estudiantes para el conocimiento en profundidad de los lenguajes que ofrecen estos medios, para así educar en consonancia con nuestro mudo actual. En este sentido, a través de estas herramientas los estudiantes pueden encontrar

recursos a través del buen uso de internet. Esto puede fomentar la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje.

- Con el uso del detonante. El detonante, puede ser una imagen, un vídeo,...cualquier herramienta que sirva para llamar la atención a los estudiantes. Este será el puente, para la comprensión de los contenidos de la experiencia educativa. El detonante es por tanto, un interrogante con el que empezar la acción educativa.
- Con el apoyo de la ficha técnica. El uso de la ficha técnica, centraliza la información de la práctica educativa de forma sintética. Esta se debe adaptar a los intereses que se persiguen con la acción educativa que se lleve a cabo en el aula.
- Con la comprobación de los resultados. Tras realizar un proceso educativo, debemos analizar los resultados que hemos ido recogiendo en la implementación para ofrecer un diagnóstico y saber si hemos llegado a resolver la carencia de la que partimos.
- Con las prácticas participativas. Es fundamental, que se enseñe desde la acción para que los estudiantes tomen una posición productora mediante su propia práctica, esto les proporcionará conocimiento autónomo de su propio aprendizaje. No basta con la transmisión indiscriminada de conocimientos sino que hay que provocar que los estudiantes sean entes activos en el espacio del aula, pasar a la acción y fomentar el aprendizaje activo.

2. Recomendaciones para trabajar desde el centro comercial y el consumo.

Creemos que el *quid* es la atracción que sienten los estudiantes ante “lo nuevo” y lo cercano, trabajar con el lenguaje y las estrategias que se generan en los centros comerciales reúne las dos características. Tenemos que saber qué imágenes, ocio y uso hacen los estudiantes de los centros comerciales, para poder utilizar unas imágenes que les remitan a este contexto. Tras esto, debemos trabajar con las herramientas del lenguaje visual para que los estudiantes sean conscientes cómo éstas pueden modificar sus hábitos de consumo.

3. Recomendaciones para trabajar con analogías visuales vinculadas al arte contemporáneo.

Al realizar esta investigación en la asignatura de Educación Plástica y Visual, creemos que la educación artística fomenta en los estudiantes otra forma de entender el mundo que les rodea. Por esto, recomendamos el uso del arte contemporáneo para realizar analogías visuales con otros contenidos. En la selección de las imágenes que compongan nuestra batería de analogías hay que ser riguroso, ya que los estudiantes deben comprender de un “golpe de vista” que los contenidos de ambas son semejantes en apariencia. Tras el primer impacto visual, se debe parar a contextualizar las imágenes y los contenidos que queremos reforzar mediante el uso de imágenes análogas. Desde estas iniciativas, se promueve el diálogo con las propuestas artísticas contemporáneas en el aula, poniendo en conociendo sus discursos a los estudiantes.

4. Recomendaciones para ser dinamizador del aula.

Para trabajar en el aula de secundaria, es importante que no sólo seamos transmisores de contenidos sino que debemos de estimular el aprendizaje de manera positiva en el aula. Para conseguir esto, debemos usar metodologías que sean activas y que pasen de los contenidos a la práctica, sirviendo ésta de refuerzo de las sesiones teóricas.

5. Recomendaciones para trabajar la conexión con la realidad del estudiante.

Los estudiantes tienen que ser productores activos de su propio aprendizaje, deben tomar una postura de interés y para esto la mediación del profesor es fundamental. Para conseguir este objetivo, se deben enlazar los contenidos de la asignatura con la cultura visual que perciben los adolescentes en su vida diaria. Por lo que es principal, que el material sea renovado según los intereses de los alumnos y las necesidades de la asignatura para que los estudiantes sientan que la asignatura de plástica les es útil para su vida.

6. Recomendaciones para trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un enfoque crítico.

Desde esta sociedad abocada al consumo de signos, debemos incitar a los estudiantes al pensamiento representativo, reflexivo y extensivo para que las discusiones de las imágenes favorezcan al pensamiento autónomo. Eisner propone que: “podemos examinar la escuela desde

perspectivas sociológicas y preguntar sobre cuestiones de estatus, género y estructura social, y su relevancia para iniciar a los jóvenes en las normas sociales implicadas” (Eisner, 2011, p. 266). Aportar la herramienta del juicio crítico ante las imágenes de la cultura visual es principal para que los estudiantes tengan las herramientas necesarias para tener sus propias elecciones de su realidad visual. En esta línea de pensamiento Giroux señala:

Dentro de este discurso, puede verse a los profesores como algo más que ejecutores profesionalmente equipados para hacer efectiva cualquiera de las metas que se les señale, más bien deberían contemplarse como individuos libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y el encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes (Giroux, 1990, p. 156).

Para conectar con el “inconsciente activo” (Ellsworth, 2005) de los estudiantes debemos crear espacios en el aula para hablar sobre contenidos que generen en ellos un pensamiento crítico. A través del conocimiento del lenguaje visual, se puede producir una emancipación intelectual de los adolescentes sobre la realidad de las imágenes, para que no sólo las imiten en los espacios comerciales, en los mass media o en el espacio de las redes sociales. Desde la asignatura de Educación Plástica y Visual, esto es posible. Ya que la experiencia artística es un proceso abierto, que no está condicionado por influencias perceptivas. El estudiante, ante esta libertad buscará su propio entendimiento, bajo un enfoque crítico, su traducción desde su propio bagaje cultural y artístico.

4.5 INVESTIGACIONES FUTURAS. Del museo como escaparate al museo de la participación.

Nos interesa el espacio del museo por dos razones, por la similitud en cuanto al formato con los centros comerciales y por la renovación cultural que se están imponiendo para la convocatoria de los públicos que quedan ajenos a estos espacios artísticos, como por ejemplo los adolescentes. Tanto en el museo como en los centros comerciales hay un guión establecido para reestructurar el espacio, para ofrecer diferentes recorridos y experiencias (de compra o estéticas). Conocemos ambos contextos y sabemos que entramos en burbujas paralelas a la realidad, en estos espacios nuestros sentidos quedan activados, hacia la compra en los contextos comerciales y para la reflexión en los contextos museísticos. Estos contextos utilizan escenografías poderosas que se apodera de nosotros, captando nuestra atención. En los espacios comerciales como hemos ido exponiendo durante esta investigación entramos en una especie de pérdida de conciencia, esto nos hace vulnerables e intencionalmente ignorantes. Nos rendimos por tanto, inconscientemente a las fuerzas internas que ejercen las estrategias del lenguaje visual en ambos espacios. A lo largo de esta investigación hemos ido desvelando las estrategias del lenguaje visual (color, composición, iluminación, objetos, recorridos, escaparates,...) que se utilizan en estos contextos comerciales para que los estudiantes de secundaria tuvieran las herramientas adecuadas para reflexionar sobre las imágenes del espacio comercial y a la vez sobre su consumo a través del arte contemporáneo.

Aunque el museo muestra actualmente una tendencia de potenciar la parte mercantil desde sus tiendas. Este hecho no es nuevo, la aparición de una tienda en el museo no es algo actual (existen

desde mediados del siglo XVIII) pero lo que sí está fuera del contexto museístico es que se produzca una acción puramente comercial, de manos de las estrategias del marketing comercial, de este espacio debería huir el museo. Estamos de acuerdo que hemos pasado de la era de la producción a la era del consumo, aunque no por esto los espacios artísticos deben perder sus objetivos ni sus horizontes democráticos.

Esta es una de las líneas que desarrollaremos en investigaciones futuras para el aula de secundaria, ya que creemos que estos espacios son análogos en apariencia a los espacios comerciales.

Sentimos que la visibilidad del arte desde los museos en las aulas de secundaria, puede tener la capacidad para transformar la vida de los estudiantes, aportarles un enfoque crítico tras conocer los dispositivos artísticos actuales en estos espacios. Por esto, los museos deben fomentar la educación artística, no tender a lo espectacular, no desde el consumo de la cultura. Por lo que, a través de los departamentos de educación, a través del arte, de experiencias cognitivas, participativas es desde donde los museos deben partir. Actualmente los museos, son entes vivos en donde se producen eventos que tienen que ver con su responsabilidad de transmisión, de contestación, de interrogación, de ironía, ante la realidad social. Desde esta investigación, reivindicamos que tanto la cultura como la educación son procesos que empoderan al ciudadano en su crecimiento personal y grupal. Los adolescentes, agradecen que desde estas plataformas culturales se les convoque y les propongan dinámicas para habitar estos espacios. Sin perder el arte, sin perder la efectividad crítica sólo queda una opción transversal para pensar en una efectividad social del arte y de los museos: la actitud ética, individual y colectiva, pensada en, desde y para los individuos.

[05]

Bibliografía.
Lecturas de viaje.



5.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ABAD, J (2009). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. Tesis Doctoral. Madrid Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
- ACASO, M. (2009). *Queso ¿Qué es eso? Evaluación de implementación del arte contemporáneo como recurso didáctico en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria)*. Proyecto de investigación. Madrid. Departamento de Didáctica de la Expresión plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense y el GIMUPAI (Grupo de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil).
- ___, (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- ___, (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- AGAMBEN, G. (2006). *¿Qué es un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- AGUIRRE, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- AIRES, C. (2008). *Ver para vender. Enséñame tu escaparate y te diré lo claro que lo tienes*. Madrid: Distribución Actualidad. N°154, 22-26.
- AIRES, C; MORO. B. Y SÁNCHEZ, J.M. (2006). *Dossier Escaparatismo: Un medio más*. Revista Estrategias. Madrid: distribución Actualidad. N°395, pp.96.
- ÁLVAREZ, D. (1996). *Educación artística en la segunda mitad del siglo xx: un fundamento para el inicio de un nuevo milenio*, en Hernández, F. y Planella, M. (comps): II Jornades sobre Historia de l'Educació Artística. Barcelona, Facultad de Belles Arts, pp.219-235.
- ALONSO, L. (1985). *Los orígenes del consumo de masas: el significado de una transformación histórica*. Estudios sobre consumo, núm.6. Ministerio de Sanidad y Consumo, p. 11-19.
- ___, (1995). *Consumo, signo y deseo: las limitaciones del análisis semiológico en los estudios sobre consumo*. Estudios sobre consumo, 32, 63-75.

___, (2006). *La era del consumo*. Madrid: Siglo veintiuno.

AMENDOLA, G. (2000). *La ciudad posmoderna: magia y miedo en la metrópolis contemporánea*. Madrid: Celeste.

ANTÚNEZ, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.

ANPAP (1997): *Actas del IX Encontro Nacional da Associaçao Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Sao Paulo: ANPAP.

ARNHEIM, R. (1997). *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza.

ASENSIO, F. (1992). *Shopping malls. Centros comerciales*. Barcelona: Atrium.

AUBERTY, A. Y GARCÍA, C. (2009). *La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas, en Pedagogía Crítica del SXXI*. Revista electrónica. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la Información. Vol. 10, N°3. Universidad de Salamanca.

AUGÉ, M. (1983). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ, F. Y LLERAS, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Grao.

BADÍA, P. (2008). *El punto de venta en la mira*. Artículo publicado en: www.infobrand.com el 4 de agosto de 2008. Disponible en: www.infobrand.com.ar/notas/10952-El-punto-de-venta-en-la-mira.

BALANDIER, G. (1975). *Antropo-lógicas*. Barcelona: Península.

BARTHES, R. (1970). *La retórica de la imagen*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

- ___, (2003). *El sistema de la moda y otros escritos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BAUDRILLARD, J. (1984). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- ___, (1983). *Simulations*. Nueva York: Semiotext (e), Inc.
- ___, (1990). *De la seducción*. México: Rei.
- ___, (2006). *El complot del arte. Ilusión y desilusiones estéticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ___, (2009). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI.
- BAUMAN, Z. (2005). *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ___, (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ___, (2007). *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ___, (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BELLOUR, R. (2009). *Entre imágenes*. Buenos Aires: Aoscuros.
- BENACH, N. (2000). *Nuevos espacios de consumo y construcción de imagen de la ciudad de Barcelona*. Revista Estudios Geográficos, tomo LXI, n°238, pp.189-206.
- BENITO, A. Y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BENJAMIN, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproducción mecánica*. Madrid: Casimiro.
- ___, (2005). *Libros de los pasajes*. Madrid: Akal.
- BERGER, J. (1975). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.

___, (2001). *Mirar*. Barcelona: Gustavo Gili.

BERNSTEIN, B. (1996). *Control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.

BERTMAN, S. (1998). *Hyperculture: The Human Cost Speed*. Londres: Reviews.

BOLIVAR, A. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Force: Granada.

BONAZZOLI, F. Y ROBECCHI, M. (2012). *De la mona lisa a los Simpson. Por qué las grandes obras de arte se han convertido en iconos de nuestro tiempo*. Barcelona: Lunwerg.

BOURRIAUD, N. (1965). *Arte Relacional*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.

BOURDIEU, P. (2012). *Intelectuales, políticas y poder*. Madrid: Clave Intelectual.

BLOOMER, C. (1976). *The Principales of visual Perception*. USA: Reinhold.

BRAIDOT, N. (2005). *Neuromarketing: Neuroeconomía y negocios*. Madrid: Puerto Norte Sur.

BREA, J. L. (2000). *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas en la era del capitalismo cultural*. Murcia: Cendeac.

___, (2005). *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.

BRUJO, G. (2010). *IV Jornadas de Moda y comunicación: ¿Cómo compramos la moda?* El punto de venta y la gestión de la distribución. Madrid.

BRUNER, J (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

BRUSATIN, M. (1991). *Historia de los colores*. Madrid: Paidós.

- CARRETERO, M. (1985). *Teorías de la adolescencia y el desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales*. Madrid: Alianza.
- CARO, A. (1994). *La publicidad que vivimos*. Madrid: Eresma.
- CARY, R. (1998). *Critical Art Pedagogy. Foundations for a Postmodern Art Education*. Nueva York: Garland.
- CAJA, J. (Coord.) et al (2001). *La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Graó.
- CALVINO, I. (1971). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.
- CALLEJO, J. (1995). *Elementos para una teoría sociológica del consumo*, en *Papers*, nº. 47.
- CASARES, J. Y REBOLLO, A. (2005). *Distribución comercial*. Madrid: Civitas.
- CASTILLO, G. (1999). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- CHATTALAS, M. Y HARPER, H. (2007). *Navigating a hybrid cultural identity. Hispanic teenagers fashion consumption influences*. The Journal of Consumer Marketing, 24 (6), 351-357.
- CERDÁ, L.M. (2002). *Tipología y evolución de los centros comerciales*. Distribución y consumo, nº 66, p.43-58.
- CONDE, F. Y CALLEJO, J. (1994). *Juventud y Consumo*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- CORBELLA, J. (1994). *Concepto básico de adolescencia. La nutrición en la adolescencia*. Barcelona: Descubrir la Psicología.

- CRAWFORD, M. (1992). *The world in a shopping mall en SORKIN, M. Variations on theme park*. The new American city and the end.
- CRISPOLTI, E. (2001). *Cómo estudiar el arte contemporáneo*. Madrid: Celeste.
- CUENCA, A. (1997). *Saber mirar*. Madrid: Universidad Autónoma.
- DANTO, A. (2013). *¿Qué es el arte?* Barcelona: Paidós estética.
- DÁVILA, R. (2005). *El mall: del mundo al paraíso*. San Juan: Castejón.
- DEBORD, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Anagrama.
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (2000). *Rizoma. Introducción*. Valencia: Pretextos.
- DELGADO, E. Y NAVARRO, A. (2007). *On the Inte-rest of Integrated Marketing Communication to Build Brand Trust*. Advertising Express Magazine, July, pp. 7-12.
- DEL OLMO, J. (2008). *Marketing de la moda*. Madrid. Ediciones Internaconales Universitarias.
- DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (1998). *Social Sciences, Qualitative reasoning, Research, Methodology*. Sage Publications.
- DEWEY, J. (1949). *El Arte como Experiencia*. Barcelona: Paidós.
- _____, (1896b). *Pedagogy as university discipline. En early works of John Dewey*. Carbondale Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, págs. 281-89.
- _____, (1897b). *My pedagogic creed*. En Early Works of John Dewey. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol.5, págs.84-95.
- _____, (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca nueva.

- DÍAZ, A. (s.f). *Piaget. Aportes para la educación y la Didáctica*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad Autónoma de México.
- DÍAZ, R. (2003). *Arte Contemporáneo y Educación Artística: Los valores Potencialmente Educativos de la Instalación*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
- DÍAZ, P. (2007). *El valor de la comunicación. Cómo gestionar marcas de moda*. Madrid: CIE Dossat e Interbrand.
- ECO, U. (1965). *Obra abierta*. Barcelona: Seix Barral.
- EDWARDS, T. (2000). *Contradictions of Consumption*. Buckingham: Open University Press.
- EDWARDS, B. (2004). *El color. Un método para dominar el arte de combinar los colores*. Madrid: Urano.
- EFLAND, A. (1990). *A History of Art Education. Intellectual and social currents in Teaching the Visual Arts*. Nueva York: Teachers College Press.
- EFLAND, A. FREEDMAN, K. Y STHUR, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. (1988). *The Primacy of Experience and the Politics of Method*. Educational Researcher, Juny-July, 15-20.
- ___, (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- ___, (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- ___, (2011). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educación.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLSWORTH, E. (2005). *Posiciones en la Enseñanza*. Madrid: Akal.

- ERIKSON, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Madrid: Paidós.
- ___, (2004). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- ESCUADERO, L.A. (2008). *Los centros comerciales, espacios postmodernos de ocio y de consumo*. Publicaciones de la Universidad Castilla-la Mancha. Colección Monografías.
- ERNER, G. (2010). *Sociología de las tendencias*. Barcelona: Gustavo Gili.
- ESTEVE, J.M. (1983). *El concepto de educación y su red nomológica*. En AA.VV., Teoría de la Educación, págs.11-25. Murcia: Límites.
- FEATHERSTONE, M. (2000). *Cultura de consumo y posmodernismo*. Buenos Aires: Eudeba.
- FELDER, R.M. Y BRENT, R. (2001). *Effective strategies cooperative learning*. Cooperation and collaboration in Collage Teaching 10.
- FERNÁNDEZ, R. (2010). *Tercera piel. Sociedad de la imagen y conquista del alma*. Barcelona: Virus.
- FERNANDEZ, A.M. (1987). *Re-pensar los grupos*. En: Temas grupales argentinos. Pp.103-120. Cinco: Bs.As.
- FERNÁNDEZ, O. Y DEL RÍO, V. (2007). *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Fundación Patio Herreriano.
- FIERRO, A. (1990). *La construcción de la identidad. Psicología del desarrollo: El mundo del adolescente*. Barcelona: ICE.
- FIGARI, G. (1993): *Cuál es el sistema de Referencias para Evaluar una serie de documentos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FITZGERALD, H.E.Y STORMMEN, E. (1975). *Psicología evolutiva*. Buenos Aires: El Ateneo.
- FRASQUET, M. Y VALLETBELLMUNT, T. (2001). *Los factores clave en la gestión estratégica de centros comerciales. Una investigación empírica*. Boletín Económico ICE.nº2707, p.23-28.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España, S.A.
- FREEDMAN, K. (2006). *Enseñar cultura visual*. Barcelona: Ortoedro.

- FLOCH-LYON, E. Y TROSTO, J.F. (1981). *Conducting focus group sessions, Studies in Family Planning*, 12 (12), 443-449.
- Fontcuberta, J. (2011). *El beso de judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- GALEANO, E. (2009). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA, J. (1987). *Apuntes de Teoría de la educación*. Universidad de Salamanca.
- GARCÍA, M. (2013). *Arte, contexto y participación. El hospital como espacio artístico*. Tesis Doctoral. Madrid Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
- GARCÍA, M. (2008). *Las claves de la publicidad*. Madrid: Esic.
- GARCÍA, P. (2009). *Repensar el consumo*. Navarra: Ediciones internacionales universitarias.
- GARDNER, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- ___, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GASSET, O. (1983). *Obras completas de Ortega y Gasset*. Madrid: Alianza.
- GESELL, A. (1981). *El niño de 1 a 4 años*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GIDDENS, A. (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza. Universidad.
- GÓMEZ, E. (2015). *Dispositivos artísticos y pedagógicos para la visibilización de los procesos de eliminación de masas: el genocidio camboyano*. Tesis Doctoral. Madrid Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
- GORDON, W. (1961). *Sinéctica. El desarrollo de la capacidad creadora*. México: Herrero Hermanos Sucesores.
- GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (1983). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GUTIERREZ PÁRRAGA, T. (2004). *La significación del Juego en el Arte Moderno y sus implicaciones en la Educación Artística*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
- GUTIÉRREZ, R. (2005). *Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística*. En Marín Viadel (Coord.), *Investigación en educación artística* (pp.151-174) Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- GUASH, A.M. Y SUREDA, J. (1987). *La trama de lo moderno*. Madrid: Akal.
- GUIX, D. Y SERRA, P. (1997). *Los grupos cooperativos en el aula, una respuesta al reto de la diversidad en la Educación Primaria en el Aula de innovación educativa*, nº59, pp.46-48.
- GROW, L. & KEMBER, D. (1990). *Does higher education promote independent learning*. Higher Education, 19 (3), 307-322.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o Praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- HALL, C. (2009). *Teens at malls seek value, diversions*. WWD, 198 (5), n/a.
- HERNANDEZ, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- ___, (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Revista Education. SXXI nº26 pp.85-118.
- HEALEY, M. (2009). *¿Qué es el branding?* Barcelona: Gustavo Gili.
- HURLOCK, B. (1971). *Psicología de la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- IBAÑEZ, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- ___, (1989). *Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión*, en García Ferrando, M. Ibáñez, J. y Alvira; F, *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza.

- IBAÑEZ, T. (2001a). *Municiones para disidentes. Realidad-Verdad-Política*. Barcelona: Gedisa.
- INHELDER, B. Y PIAGET, J. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- JACQUINOT, G. (1985). *La escuela frente a las pantallas*. Buenos Aires: Aique.
- JAMESON, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- JIMENEZ, J. (2002). *Teoría del Arte*. Madrid: Tecnos.
- KANDINSKY, V. (2001). *De lo espiritual en el arte*. Buenos Aires: Paidós Estética.
- KELLER, K.L. (2003). *Strategic Brand Management: Building Measuring and Managing Brand Equity*. New Jersey: Prentice Hall.
- KELLER, K. (2009). *Building strong brands in a modern marketing communications environment*. *Journal of Marketing Communications*, 15:2,139-155.
- KINCHELOE, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octoedro.
- KOHLER, C. Y AIMARD, P. (1972). *De la infancia a la adolescencia*. Madrid: Guadarrama.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Madrid: Desclee de Brouwer.
- KLEIN, N. (2001). *NoLogo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- KNAPP, S.K. (1986). *Ethnographic contributions evaluation research: the experimental schools program evaluation and some alternatives*, en Cook y Reichardt, 1986.
- LANNELONGE, M.P. (2008): *Los secretos de la moda al descubierto*. Barcelona: Gustavo Gili.
- LARRAÑAGA, J. (2001). *Instalaciones*. Guipúzcoa: Nerea.
- LAWLER, M. (2002). *Narrative in social research*. In T. May (ED.), *Qualitative research in. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación action* (pp.242-259). London: Sage.

- LEDERMAN, L.C. (1990). *Assessing Educational effectiveness: the focus group interview as a technique for data collection*, Comtnunication Education, 38, 117-127.
- LEE, S. Y CONSENZA, R. (2002). *Profiling later aged female teens: mall shopping behavior and clothing choice*. Journal of Consumer Marketing, 19 (5), 393-408.
- LEFEBVRE, H. (1972). *La revolución urbana*. Alianza: Madrid.
- LEWIN, K. Et all. (2006). *La Investigación- Acción Participativa*. Madrid: Ed. Popular.
- LIPOVETSKY, G. (1990). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Madrid: Anagrama.
- ___, (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Madrid: Anagrama.
- LÓPEZ, L. (1999). *Centros comerciales: espacios que navegan entre la realidad y la ficción*. México: Nuestro Tiempo.
- LYOTARD, J.F. (1987). *La condición Posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- LYON, D. (2005). *Posmodernidad*. Madrid: Alianza.
- LLOVET, C. (2010). *El "visual merchandising" como herramienta de comunicación de las marcas de moda*. (D.E.A). Madrid. Universidad Complutense.
- McLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredador. Políticas de oposición a la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- MADERUELO, J. (2011). *La idea del espacio. En la arquitectura y el arte contemporáneo, 1960-1986*. Madrid: Akal.
- MAHAVE, A.H. (2003). *El punto de venta, clase de la victoria*. Revista MK. nº18.nº177.
- MANSO, E. (2012). *La cultura visual como contenido para un proceso de innovación pedagógica de la Educación Plástica y Visual*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.

- MANRIQUE, W. (1997). *La investigación-acción y el mejoramiento de la calidad docente en el aula*. Educare (UPEL-IPB, Venezuela), 1,1, pp. 39-59.
- MARÍN, R. (1991). *La Sinéctica* en MARÍN, R; TORRE, S. del Manual de creatividad. Aplicaciones educativas. (p.316-320). Barcelona: Vicens Vives.
- MARÍN, (2005). *La investigación educativa basada en las artes o “arte investigación educativa”*. En MARÍN, R.(ed.). Investigación en Educación Artística. Granada: Editorial universidad de Granada.
- MARINA, J.A. (2014). *El talento de los adolescentes*. Barcelona: Ariel.
- MARCHÁN, S. (2001). *Del arte objetual al arte de concepto. Epílogo sobre la sensibilidad “posmoderna”*. Madrid: Akal.
- MARTÍNEZ, A.M. (2006). *La difusión de la moda en la era de la globalización*. En Papers: revista de sociología, N° 81, 2006 (Págs. 187-204). Facultad de Psicología.
- MARTÍNEZ, M. (2006). *La investigación cualitativa (Síntesis Conceptual)*. Revista IIPSI vol. 9, núm. 1. Lima: Facultad de Psicología.
- MARTÍNEZ, A.M.A. (2007). *Un modelo de empresa innovadora y flexible: el caso Zara*. RIPS. (Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas), 6, 001,69-80.
- MARTÍNEZ, I.J. (2004). *La comunicación en el punto de venta: merchandising*. En LOSADA DÍAZ (coord.), *La gestión de la comunicación en las organizaciones: comunicación interna, corporativa y de marketing* (pp. 395-424). España: Ariel.
- MARTÍN, M. (2010). *Teoría de la comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad*. Madrid: Gafilia.
- MASLOW, A. (1983). *La personalidad Creadora*. Barcelona: Kairós.
- MEJÍAS, C. (2012). *Estrategias participativas en Arte y Educación: un estudio de caso con adolescentes hospitalizados*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.

- MIRZOEFF, N. (1999). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- ___, (2003). *Cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- MORENO, C. (2002). *Técnicas fotográficas alternativas nuevas tecnologías y sus posibles aplicaciones pedagógicas*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
- MORIN, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORGAN, T. (2011). *Visual Merchandising. Escaparates e interiores comerciales*. Barcelona: Gustavo Gili.
- ORTIZ, R. (2009). *El consumidor actual. III Jornadas de Moda y comunicación: Internacionalización de las marcas de moda*. Madrid, 23-25 de marzo.
- OSUNA, S. (2004). *Educación, publicidad y consumo. La influencia de las marcas publicitarias en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- ___, (2008). *Publicidad y consumo en la adolescencia. Educación de la ciudadanía*. Barcelona: Icaria.
- PALACIOS, J. Y OLIVA, A. (1999). *Desarrollo psicológico durante la adolescencia*. Madrid: Alianza.
- PALOMARES, R. (2004). *Introducción al Merchandising. Teoría, práctica y estrategia*. Madrid: Esic.
- PARRILLA, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar. Investigación y formación*. Capital Federal. Argentina: Cincel.
- PAZ, O. (2003). *Apariencia desnuda. La obra de Marcel Duchamp*. Madrid: Alianza Forma.
- PÉREZ, Á. (1983). *Modelos contemporáneos de evaluación*. En J. Gimeno y Á. Pérez (comps.). *La enseñanza su teoría y sus práctica*. (pp.426-449). Madrid: Akal.
- PERNIOLA, M. (2006). *Contra la comunicación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- PIAGET, J. (1967). *La sicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- POPER, K. (1963). *Conjetures and refutations*. Londres: Routledge.

- RANILLA, M. (2015). *Estrategias de las artes plásticas en la Educación Secundaria: el arte del absurdo como recurso creativo para la docencia de las artes plásticas*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
- READ, H. (1982). *Educación por el Arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- ROGOFF, I. (1998). *The visual Culture Reader*. Londres: Routledge.
- ROSAS, J.M. (2007). *Fraccionamientos cerrados y privatización del espacio público*, en MÉNDEZ, E. Arquitecturas de la globalización, 291-299.
- SÁNCHEZ, S. (1985). *Diccionarios de las ciencias de educación*. Madrid: Santillana.
- SÁNCHEZ, M. et al (1991). *La educación artística y orientaciones para el futuro. ¿Qué es la educación artística?* Barcelona: Sendai.
- SÁNCHEZ, L. (2014). *Evaluación creativa: estrategias contemporáneas para representar el aprendizaje en la Educación Artística en la ESO*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.
- SANTESMASES, M. (2007). *Marketing: conceptos y estrategias*. Madrid: Pirámide.
- SARRAMONA, J. (2000). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.
- SMART, B. (1991). *Theory and Analysis after Foucault*. En *Culture and Society*. Nº8, pp.144-145.
- SECADAS, F. Y SERRANO, G. (1981). *Psicología evolutiva*. Barcelona: CEAC.
- SEGALEN, M. (2005). *Ritos y rituales contemporáneos*. Madrid: Alianza.
- SOLÉ, I. (1997). *Reforma y trabajo en grupo*. En *cuadernos de Pedagogía*, nº255, pág. 50-53.
- SOLOMON, M. Y RABOLT, N. (2004). *Consumer behavior in fashion*. New Jersey: Prentice Hall.
- SOTO, P. (2002). *Escaparatismo*. Barcelona: Ilustrado.
- SCHIMTT, B. (2006). *Experiential Marketing*. Barcelona: Deusto.
- SCOTT, A.J. (2000). *The cultural Economy of Cities: Essays on the Gographies of ImageProducing Industries*. Londres: Reviews.
- SMITH, R. (1984). *Discipline-based Art Education*. Urbana: University of Illinois Press.

- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- , (1987). *La investigación como base de la enseñanza*, selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Morata.
- SUÁREZ, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- SULLIVAN, G. (2004). *Art Practice as Research Inquiry in the Visual Arts*. New York: Teachers Collage, Columbia University.
- TAMAYO, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México. Limusa Noriega.
- TELLIS, G.J. (2002). *Estrategias de publicidad y Promoción*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- TORNERO, J.M. (1992). *De la seducción de la opulencia publicidad, moda y consumo*. Madrid: Paidós Ibérica.
- USÍN, S. (2013). *Experiencias de compra de los consumidores de centros comerciales en Vizcaya*. Tesis Doctoral. Vizcaya: Universidad de comunicación audiovisual y publicidad.
- VERITY, E. (1980). *Color Observed*. USA: Reinhold.
- VIDAGAN, M.I. (2011). *El arte contemporáneo como herramienta pedagógica. Percepciones del profesorado sobre la relación de los museos y los centros educativos*. Proyecto fin de máster de gestión cultural. Madrid.
- VILLADIEGO, L. Y CASTRO, N. (2014). *Carro de combate. Consumir es un acto político*. Madrid: Clave Intelectual.
- WASSERMANN, S. (1999). *El estudio de caso como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrotu.
- YIN, R. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: Sage.
- ZARATE, A. (1991). *El espacio interior de la ciudad*. Madrid: Síntesis.

5.2 BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA.

- ACASO, M. en HUERTA, R. y de la CALLE, R. (2008). *Blancanitos y las siete enanieves. Sistemas de investigación actuales en educación y museos*. Mentessensibles. Investigar en educación y museos. P. 42-67 Valencia: PUV.
- AIRCHER, O. (1994). *El mundo como proyecto*. Barcelona: GG. Diseño.
- AGAMBEN, G. (1998). *El hombre sin contenido*. Barcelona: Altera.
- ALCAIDE, C. (2003). *Expresión plástica y visual para educadores*. Madrid: ICCE.
- AMEGANS, S. (1993). *Para una pedagogía activa y creativa*. México: Trillas.
- ARAÑÓ, J.C. y MAÑERO, A. (2003). *La investigación en las artes plásticas y visuales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ARHEIM, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- ASENSIO CERVER, F. (1978). *Los secretos decorativos de la instalación comercial*. CEAC. Barcelona.
- AVIS, F. (1988). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- BARTHES, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Madrid: Paidós.
- ___, (1999). *Mitologías*. Madrid: Siglo veintiuno.
- BAIN, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- BAXANDALL, M. (1985). *Modelos de intención. Sobre la explicación histórica de los cuadros*. Madrid: Blume.
- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción: criterios sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOZAL, V. (1987). *Mimesis, las imágenes y las cosas*. Madrid: Visor-La balsa de la medusa.

- ___, Y OTROS (1996). *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Volumen I y II. Madrid: Visor.
- ___, (2004). *El tiempo del estupor*. Madrid: Siruela.
- BRAIDOTTI, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- BRYSON, N. (1992). *Visión y pintura, la lógica de la mirada*. Madrid: Alianza.
- BURKE, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- BUENO, A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: ICCE.
- CALABRESE, O. (1987). *El lenguaje del arte*. Barcelona: Paidós.
- ___, (1994). *Cómo se lee una obra de arte*. Barcelona: Cátedra.
- CALVO, T. Y OTROS (1993). *Educación para la tolerancia*. Madrid: Popular.
- CATALÁ, J. M. (2005). *La imagen compleja. La fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual*. Barcelona: UAB.
- COMBALÍA, V. (2003). *Comprender el arte moderno*. Barcelona: Debolsillo.
- CRUZ, P. A. (2005). *La muerte (in)visible. Verdad, ficción y posficción en la imagen contemporánea*. Murcia: Tavularium.
- DANTO, A. (1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós.
- ___, (2005). *El abuso de la belleza*. Barcelona: Paidós.
- DA PAZ, A. (1979). *La crítica social del arte*. Barcelona: Gustavo Gili.
- DE DIEGO, E. (2004). *La guía Caja Madrid para el arte ahora mismo*. Madrid: Obra Social Caja Madrid.
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (1995). *El antiedipo, capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.

- ___, G. Y GUATTARI, F. (2008). *Rizoma*. Valencia: Pretextos.
- ECO, U. (1994). *Signo*. Barcelona: Labor.
- EFLAND, AD, FREEDMAN, K Y STHUR. (1996). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículo. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- FOUCAULT, M. (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós.
- FREELAND, C. (2003). *Pero ¿esto es arte?* Madrid: Cátedra.
- FROMM, E. (2004). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- FRIEDMAN, B. (1974). *La mística de la femeneidad*. Madrid: Júcar.
- FRUTIGER, A. (1981). *Signos, símbolos, marcas, señales*. Barcelona: GG.Diseño.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1994). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós
- GIROUX, H. (1994). *El ratoncito feroz: Disney o el final de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- GOODMAN, N. (1976). *Los lenguajes del arte*. Barcelona: Seix Barral.
- GOMBRICH, E.H. (1979). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- GUASCH, A.M. (2000). *El arte último del siglo XX*. Barcelona: Paidós.
- GUBERN, R. (2004). *Patologías de la imagen*. Madrid: Anagrama.
- GUILFORD, J.P. (1981). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.

- HALL, S. (2007). *Esto significa esto. Esto significa aquello. Semiótica: guía de los signos y su significado*. Barcelona: Blume.
- HARDT, M Y NEGRI, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigadores de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- HUGHES, R. (1992). *A toda crítica. Ensayos sobre arte y artistas*. Barcelona: Anagrama.
- JIMÉMEZ, J. (2002). *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos.
- KAPROW, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora.
- KINCHELOE, J. & STEIMBERG, S. (2000): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- LARRAÑAGA, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- MARÍN, R. (2005). *Investigación en educación artística: Temas, métodos, y técnicas de indagación y sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada.
- MIRZOEFF, N. (2003). *Cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- MONTAGUT, X. Y VIVES E. (2007). *Supermercados, no gracias*. Barcelona: Icaria.
- MUNARI, B. (1977). *Diseño y comunicación visual*. Barcelona: GG.Diseño.
- CARROLL, N. (2002). *Una filosofía del arte de masas*. Barcelona: La balsa de la medusa.
- OCAMPO, E. Y PERÁN, M. (2002). *Teorías del arte*. Barcelona: Icaria.
- PAZ, O. (1998). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de cultura económica.
- PORTER, T. (1985). *Manual de técnicas gráficas para arquitectos, diseñadores y artistas*. Barcelona: Gustavo Gili.
- SASTRE, J.P. (2006). *La náusea*. Buenos Aires: Losada.
- SEVILLANO GRACÍA, M.L. (1998). *Enseñanza y aprendizajes creativos*. Barcelona: Uned.

- SCHEELE, P. (1998). *El talento natural*. Barcelona: Urano.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- TURNER, J. (2003). *Diseño con luz en los centros comerciales*. Madrid: Mc Graw.
- VITTA, M. (2003). *El sistema de las imágenes*. Barcelona: Paidós
- WALKER, J. y CHAPLIN, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro
- YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós
- VV.AA. (2012). *Edupunk aplicado. Aprender a emprender*. Madrid: Ariel.
- VIVAS, E. (2014). *El negocio de la comida. ¿Quién controla nuestra alimentación?* Barcelona: Icaria.
- VV.AA. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad*. Madrid: Ariel.
- VV.AA. (2011). *Perspectivas. Situación actual de la educación en los muros de artes visuales*. Madrid: Ariel.
- VV.AA. (2013). *Cuando las imágenes tocan lo real*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- VV.AA. (2003). *DesinShop. Diseño de tiendas*. Barcelona: S.A.
- WOLLHEIM, R. (1972). *El arte y sus objetos*. Barcelona: Seix Barral.

5.3 REVISTAS Y CATÁLOGOS.

Revistas.

ARAÑO GISBERT, J.C. (1987). *Educación por el arte, arte por la Educación*. En Arte y Educación. Nº1, pág.: 89-99. SEEA. Madrid.

ARAÑO GISBERT, J.C. (1987). *La enseñanza en las Bellas Artes como forma de ideología cultural*. En Arte, Individuo y Sociedad. Departamento de Didáctica de la Facultad de Bellas Artes de Madrid: UCM.Nº2, pág.: 9-30. SEEA. Madrid.

CAO, M. L.F Y PÉREZ GAULI, J.C. (1996). *La publicidad como reclamo: valores y antivalores sociales*. En Arte, Individuo y Sociedad. Departamento de Didáctica de la Facultad de Bellas Artes de Madrid: UCM.Nº8, pág.: 66-83. SEEA. Madrid.

DANIEL, L. (2001). *Desubicación (pp21-28) en Diálogos entre-cruzados. Categorías para un diagnóstico del arte español contemporáneo*. Madrid: Instituto del arte fundación.

DANIEL, L. (2002). *Marcell Broodthaers: Décors. La exposición es la obra*. En Arte, Individuo y Sociedad. Departamento de Didáctica de la Facultad de Bellas Artes de Madrid: UCM.

DANIEL, L. (2003). *Arte, teoría e investigación: la responsabilidad del artista*. En Investigarte (publicación de la II Jornadas sobre arte e investigación de la asociación de becarios ABIBA. Madrid: UCM.

DANIEL, L. (2003). *(Ambigüedad) de la palabra-signo en el arte*. En Arte y Naturaleza (Nº especial sobre signos y palabras). Madrid.

DANIEL, L. (2004). *Casas y calles. Hazlo tú mismo*. En la revista digital www. Teleskop.es. Volumen I nº 6.

EXIT 13. (2003). *Espacios del arte*. Madrid.

EXIT 13. (2003). *Sentido del humor*. Madrid.

EXIT 18. (2003). *Naturaleza muerta*. Madrid.

Colección de Arte Público & Fotografía dirigida por Fernando Castro.

HERNÁNDEZ-NAVARRO, M.A. (2007). *El archivo escotómico de la modernidad. Pequeños pasos para una cartografía de la visión*. Alcobendas: Ayuntamiento de Alcobendas.

Catálogos.

CATÁLOGO EXPOSICIÓN. VALLDOSERA, E. (2008). *Dependencias*. Museo Nacional Reina Sofía. Madrid.

CATÁLOGO EXPOSICIÓN, OUSLER, T. (2001). Instituto valenciano de arte moderno, Centre del Carme. Valencia.

CATÁLOGO EXPOSICIÓN, OITICICA, H (1969). White Chapel Gallery. Londres.

CATÁLOGO EXPOSICIÓN, ROSLER, M. (1999). *Posiciones en el mundo real*. Museo de arte contemporáneo. Barcelona.

CATÁLOGO EXPOSICIÓN, MATE, M. (2011). *Actos heroicos*. Sala de la Galera. Valencia.

CATÁLOGO EXPOSICIÓN, VIOLA, H. (1999). *The passions*. National Gallery. Londres.

V.V.AA. (2003): *Vitamin P. New Perspectives in painting*. Madrid: Phaidon.

V.V.AA (2005): *Vitamin D. New Perspectives in drawing*. Madrid: Phaidon.

5.4 WEBGRAFÍA.

www.husos.info/

www.nubol.es/

www.bbdrms.com/es/index.html

www.hipo-tesis.eu/

mariaacaso.blogspot.com.es/

www.habitarlalinea.com/

www.ucm.es/

www.fuhem.es/

www.circulobellasartes.com/

www.pedagogiasinvisibles.es/

www.facebook.com/hacerenlocotidiano

www.dardomagazine.com

www.lenguadetrapo.com

www.margencero.com

www.transversalia.net

www.transversalia.net

www.un-era.com

www.visualstore.com

www.japandesing.ne.jp/HTM/REPORTS/SW/

www.fashionwindows.com/visualprofiles/

www.escapirates.com

www.imagemakers.es

www.tiendaexpositores

<http://www.consumehastamorir.com/>

<http://www.mav.org.es/>

<https://latamuda.wordpress.com/>

<http://www.plataformadeartecontemporaneo.com/pac/>

<http://generaciones.fundacionmontemadrid.es/>

<http://galerialiebre.es/>

<http://www.espacioocultomadrid.org/>

<http://www.laneomudejar.com/>

<http://www.konsumoresponsable.coop/>

<http://www.letra.org/spip>

<http://esthervivas.com/>

Artistas.

www.elcultural.es/version_papel/ARTE/9017/Claus_Goedicke

http://es.wikipedia.org/wiki/Antoni_Muntadas

<http://www.carlosvegafaundez.com/>

<http://scott.j38.net/>

http://es.wikipedia.org/wiki/Marcel_Duchamp

<http://www.katharinagrosse.com/>

<http://www.fortesvilaca.com.br/artista/sara-ramo/foto-2.html>

<http://www.eulaliavalldosera.com/>

<http://www.lluísbarba.blogspot.com.es/>

<http://www.claire-morgan.co.uk/>

<http://www.crousel.com/home/artists/Jean-Luc%20Moul%C3%A8ne/bio>

<http://www.cayetanoferrer.com/v3/>
<http://www.lauramarte.com/>
<http://www.denis-darzacq.com/portfolios.htm>
<http://www.barbarakruger.com/>
<http://www.sylviefleury.com/>
<http://www.begonamontalban.com/>
<http://www.mateomate.com/>
<https://danielsilvo.wordpress.com/>
<http://www.adrianavarejao.net/home>
http://www.adacyl.org/category/diego_delpozo/
<http://www.sibelhorada.com/>
<http://www.izoztat.com/>
<http://www.democracia.com.es/>
<http://dier.es/>
<http://elenigmadelafruta.com/>
<http://www.joanavasconcelos.com/index.aspx>

<http://marinafilm.com/>

<http://www.francisalys.com/>

<http://www.abel-azcona.com/>

5.5 FILMOGRAFÍA.

Películas sobre educación.

BARRATIER, CHRISTOPHER. (2004). *Los chicos del coro*. Francia: Galatée Films/Pathé Renn Productions.

BOLLAÍN, IZIAR. (2011). *Katmandú, un espejo en el cielo*. España: Media Films/Es Docu/TVE/Canal+/TV3.

BLECKNER, JEFF. (2011). *Detrás de la pizarra*. Estados Unidos: Hallmark Hall of Fam. Productions.

CANTET, LAURENT. (2008). *La clase*. Francia: Haut et Court.

CASTILLE, MARIE Y MENTION, SHAAR. (2014). *La profesora de historia*. Francia: Loma Nasha Films.

CLAVELL, JAMES. (1967). *Rebelión en las aulas*. Reino Unido: Columbia Pictures.

CRAVEN, WES. (1999). *Música en el corazón*. Estados Unidos: Miramax international.

CUERDA, JOSE LUIS. (1999). *La lengua de las mariposas*. España: sogetel/ Las producciones del escorpión/Grupo voz.

DOIN, GERMÁN. (2012). *La educación prohibida*. Argentina: Eulam Producciones.

FALARDEAU, PHILIPPE. (2011). *Profesor Lazhar*. Canadá: micro_scope.

FLECK, RYAN. (2006). *Half Nelson*. Estados Unidos: ThinkFilm.

ANSEL, DENNIS. (2008). *La ola*. Alemania: Constantin Film Production/Rat Pack Film Production/Medienfonds GFP.

GUGGENHEIM, DAVIS. (2010). *Esperando a superman*. Estados unidos: Electric Kinney Films/Participant Media.

GUPTA, AMOLE. (2007). *Estrellas en la tierra*. India: Aamir Khan Productions.

HAINES, RANDA. (1986). *Hijos de un dios menor*. Estados Unidos: Paramount Pictures.

___, (2006). *Unidos para triunfar*. Estados Unidos: Cooproducción USA-Canadá.

HEREK, SETEPHEN. (1995). *Profesor Holland*. Estados Unidos: Polygram Filmed Entertainment/Interscope Communications/The Claire Mopic Company.

HOFFMAN, MICHAEL. (2006). *El club de los emperadores*. Estados Unidos: Universal Pictures.

HOWARD, RON. (2001). *Una mente maravillosa*. Estados unidos: Universal Pictures.

HUGHES, ALLEN. (2005). *Los caballeros del sur*. Estados Unidos: A&E, Television Network, Allumination Filmworks.

LAGRARENESE, RICHARD. (2007). *Diarios de la calle*. Estados Unidos: Paramount Pictures/MTV Films/Jersey Films.

LEDER, MIMI. (2000). *Cadena de favores*. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures / Bel-Air Entertainment present a Tapestry Films Production.

LEELA BHANSALI, SANJA. (2005). *Black*. India: Applause & Bhansahi Entertainment.

LESTER, MARK.L. (1982). *Curso 1984*. Canadá: Guerrilla High Productions.

MAKHMALBAF, HANA. (2007). *Buda explotó de vergüenza*. Irán: Coproducción Irán-Francia.

MENÉNDEZ, RAMÓN. (1988). *Lecciones inolvidables*. Estados Unidos: Warner Bros Pictures.

- NEWEL, MIKE. (2003). *La sonrisa de la mona lisa*. Estado Unidos: Columbia Pictures/Revolution Studios.
- PENN, ARTHUR. (1962). *El milagro de Anna Sullivan*. Estados Unidos: Metro Goldwyn Mayer.
- ROSS, ROBERT. (1969). *Adiós Mr. Chips*. Reino Unido: STV Productions.
- RITT, MARTIN. (1974). *Conrak*. Estados Unidos: 20th Century Fox.
- SANT, GUS.V. (1997). *El indomable Will Hunting*. Estados Unidos: Miramaz International.
- TAVERMIER, BERTRAND. (1999). *Hoy empieza todo*. Francia: Les FilmsAlain Sard/Little Bear/TF1 Films Prodituion.
- TRUEBA, DAVID. (2013). *Vivir es fácil con los ojos cerrados*. España: Canal+/TV Española.
- TRUFFAUT, FRANCOIS. (1994). *El pequeño salvaje*. Francia: Les Films du Carrosse.
- USÓN, PABLO. (2012). *Entre maestros*. España: Alea Docs & Films / ICAA / TVE.
- VANT SANT, GUS. (2000). *Descubriendo a Forrester*. Estados Unidos: Columbia Pictures.
- WASHINGTON, DENZEL. (2007). *El gran debate*. Estados Unidos: Harpo Flims/Marshall Production.
- WEIR, PETER. (1989). *El club de los poetas muertos*. Estados Unidos: Touchstone Pictures/Silver Screen/Parthers IV.
- WERNER, PETER. (2008). *Al frente de la clase*. Estados Unidos: Universal Pictures.
- YIMOU, ZHANG. (19999). *Ni uno menos*. China: Guangxi Film Studio / Film Productions Asia.

Películas sobre Arte.

AUTE, LUIS EDUARDO. (2001). *Un perro llamado dolor*. España: Productor: Jorge M. Reverte.

BANKSY. (2010). *Exit though the gift shop*. Reino Unido: Coproducción GB-USA; Paranoid Pictures.

BECKER, JACQUES. (1958). *Los amantes de Montparnasse*. Francia: Coproducción Francia-Italia.

BOURDOS, GILLES. (2012). *Renoir*. Francia: Fidélité Films.

BURTON, TIM. (2014). *Big Eyes*. Estados Unidos: Silverwood Films / Electric City Entertainment / Tim Burton Productions / The Weinstein Company.

CHAMPETIER, CAROLINE. (2012). *Berthe Morisot* (TV). Francia: K'len Productions / France Télévisions / Maybe Movies / Région Limousin / Centre National du Cinéma et de L'image Animée (CNC) / TV5 Monde.

COHN, MARICUO Y DUPRAT, GASTÓN. (2008): *El artista*. Argentina: Costa Films.

DAVIS, MICK. (2006). *Modigliani*. Reino Unido: Coproducción GB - USA - Francia - Alemania - Italia-Rumanía.

DEUTSCH, GUSTAV. (2013). *Shirley: visions de una realidad*. Austria: KGP Kranzelbinder Gabriele Production.

DUMONT, BRUNO. (2013). *Camille Claudel, 1915*. Francia: 3B Productions.

FORMAN, MILOS. (2006). *Los fantasmas de Goya*. Estados Unidos: Coproducción USA-España; The Saul Zaentz Company.

GARCÍA RUÍZ, SALVADOR. (2009). *Castillos de cartón*. España: Tornasol Films.

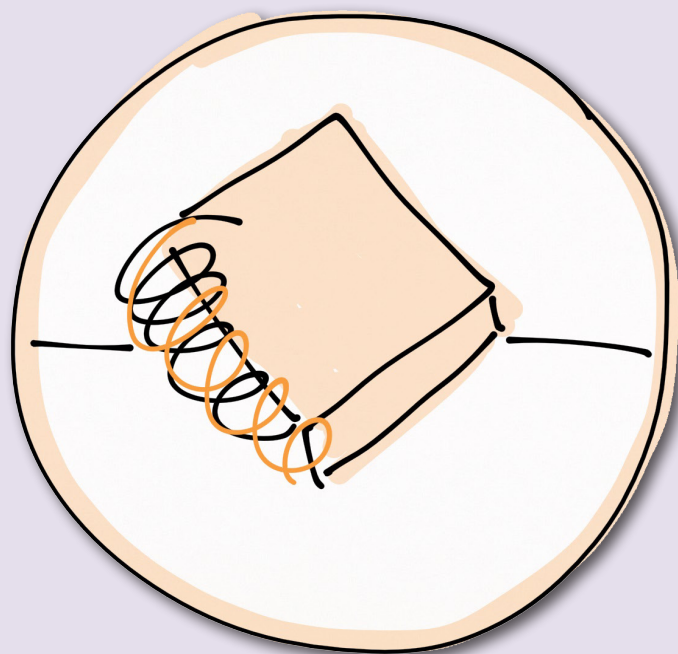
GREENAWAY, P. (2008). *Rembrandt's J' Accuse*. Países Bajos: Coproducción Holanda-Alemania-Finlandia; Submarine / VPRO / Westdeutscher Rundfunk (WDR) / ARTE / Yleisradio (YLE).

- GREENAWAY, PETER. (2007). *La ronda de la noche*. Reino Unido: Coproducción GB-Polonia-Canadá-Holanda.
- HARRIS, ED. (2000). *Pollock: la vida de un creador*. Estados Unidos: Sony Pictures Classic.
- HUSTON, JHON. (1952). *Moulin Rouge*. Estados Unidos :Coproducción EEUU-Reino Unido.
- KITANO, TAKESHI. (2008). *Aquiles y la Tortuga*. Japón: Office Kitano / Bandai Visual Company.
- KWON TAEK, IM. (2002). *Ebrio de mujeres y pintura*. Corea del sur: Taehung Pictures.
- LEWIS, BEN. (2009). *The Great Contemporary Art Bubble* (TV) Reino Unido BBC Four.
<http://www.bbc.co.uk/programmes/b00kmt51>.
- MAYBURY, JOHN. (1998). *Love is the Devil. Study for a Portrait of Francis Bacon*. Reino Unido: BBC Films / The British Film Institute / The Arts Council of England / Premiere Heure / Uplink.
- MEXLET, AGNÉS. (1997). *Artemisa*.Francia: Coproducción Francia-Alemania-Italia; Black Forest Films / Première Heure / Urania Film.
- MINELLI, VICENTE. (1956). *El loco del pelo rojo*. Estados Unidos: MGM / UA.
- MIZOGUCHI, KENJI. (1946). *Ultamuro y sus cinco mujeres*. Japón: Shochiku.
- NUYTEN, BRUNO. (1988). *Camille Claudel* .Francia: Les Films Christian Fechner / Lilith Films I.A. / Gaumont / Antenne-2 / Films A2 / DD Productions / Ministère de la Culture et de la Communication / Centre National de la Cinématographie (CNC) / Sofica Créations / Sofimage / Soficas Investimages / Images.
- PROVOST, MARTÍN Y ABDELNOUR, MARC. (2008). *Séraphine*. Francia: TS Productions / France 3 Cinéma / Climax Films / RTBF.
- RÍSQUEZ, DIEGO. (2011). *Reverón*. Venezuela: Centro Nacional Autónomo de Cinematografía (CNAC) / Producciones Guakamaya.

- RUIZ, RAOUL. (2006). *Klimt*. Austria: Coproducción GB-Austria-Francia-Alemania.
- SAURA, CARLOS. (1999). *Goya en Burdeos*. España: Coproducción España-Italia; Lolafilms / Italian International Film.
- TAYMOR, JULIE. (2002). *Frida*. Estados Unidos: Miramax.
- TRUEBA, FERNANDO. (2012). *El artista y la modelo*. España: Fernando Trueba Producciones Cinematográficas S.A. / Bonne Pioche.
- YANNIS, SMARAGDIS. (2007). *El Greco*. Grecia: Coproducción Grecia-España-Hungría.
- WEBBER, PETER. (2003). *La joven de la perla*. Reino Unido: Archer Street Limited.

[06]

Anexos.



ANEXO I: Cuestionarios.

Cuestionarios para los alumnos (presentación).
1. ¿Te ha gustado la presentación? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> • Si • No
2. ¿Has aprendido algo de la presentación? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> • Si • No
3. Cuéntame algo que hayas aprendido.
4. ¿Los conceptos de la presentación tienen que ver con tu vida cotidiana? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> • Si • No
5. ¿Te han gustado los artistas de la presentación? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> • Si • No
6. ¿Antes de la presentación te interesaba el arte contemporáneo? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> • Si • No
7. ¿Y ahora? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> • Si • No
8. ¿Conocías a alguno de los artistas de la presentación? <ul style="list-style-type: none"> • Si • No
9. Quieres comentarme algo de la presentación.
10. Puntúame de 1 al 10.

Cuestionarios para los alumnos (talleres).

1. ¿Te ha gustado el taller? ¿Por qué?

- Si
- No

2. ¿Te has divertido? ¿Por qué?

- Si
- No

3. ¿Has aprendido algo en el taller? ¿Por qué?

- Si
- No

4. Cuéntame algo que hayas aprendido.

5. ¿Te gustaría ver una exposición con talleres?

6. Quieres comentarme algo sobre el taller.

7. Como lo mejorarías.

8. Puntúame de 1 al 10.

Cuestionario para los profesores (Presentación).
1. ¿Te ha resultado interesante la presentación? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> • Si • No
2. ¿Te parece buena la elección de los conceptos que se desarrollan? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> • Si • No
3. ¿Cómo has visto la implicación de los alumnos en la presentación?
4. ¿Qué momento de la presentación te ha parecido más interesante?
5. ¿Crees que tus alumnos han adquirido nuevos conceptos? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> • Si • No
6. ¿Te parece importante enseñar arte contemporáneo en las aulas? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> • Si • No
7. ¿Ves necesario la visita a museos y galerías? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> • Si • No
8. ¿Ves necesario ver centros comerciales? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> • Si • No
9. ¿Qué mejorarías o suprimirías?
10. Quieres contarme algo de la presentación.
11. Puntúame del 1 al 10.

Cuestionarios para los profesores (Talleres).

1. ¿Te ha gustado la actividad del taller? ¿Por qué?

- Si
- No

2. ¿Crees que los alumnos se han divertido en el taller? ¿Por qué?

- Si
- No

3. ¿Cómo has visto la implicación de los alumnos del taller?

4. ¿Qué momento del taller te ha parecido más interesante?

5. ¿Crees que tus alumnos han aprendido algo en el taller? ¿Por qué?

- Si
- No

6. ¿Qué partes mejorarías o suprimirías?

7. Quieres comentarme algo sobre el taller.

8. Puntúame del 1 al 10.

ANEXO II: Glosario de artistas.

A

ABAD, ANTONI

ABALÍ, IGNASI

ADAM, JULIO

AIRES, CARLOS

ABRAMOVIC, MARINA

ALBARRACÍN, PILAR

ALMEIDA, HELENA

ALTMEJD, DAVID

ALTHOFF, KAI

ANTONI, JANINE

ALYS, FRANCIS

ALMARCEGUI, LARA

ALFARO, GRETA

ANDERSON, LAURIE

ARROYO, TAMARA

ALVISA, LIDZIE

ASSUME VIVID ASTRO FOCUS

ATAMAN, KUTULG

ALVAGONZÁLEZ, CHEMA

AZCONA, ABEL

B

BARNEY, MATTEW

BARBA, LUIS

BARRIO, ARTUR

BASQUIAT, JEAN-MICHEL

BASURAMA

BEECROF, VANESSA

BELIN

BERNABEU, MIRA

BOCK, JOHN

BOURGEOIS, LOUISE

BONVICINI, MONICA

BLASCO, ISIDRO

BREMER, SEBASTIAAN

BROWN, CECILY

BROWN, GLENN

BROODTHAERS, MARCEL

BURDEN, CHRIS

C

C.A.S.I.T.A.

CABUTTI, MARCELA

CAMRA, CAMEN

CANOGAR, DANIEL

CAPOTE, YOÁN

CATTELEN, MAURIZIO

CIVERA, VICTORIA

CLAESZ, PIETER

CLEMENTE, FRANCESCO

CLOSE, CHUCK

COBO, CHEMA

COOKE, NIGEL

CULLEN, ADAM

CURRIN, JOHN

D

DALI, ZHANG

DARZACQ, DENIS

DARDOVEN, HANNE

DAÑOS COLATERALES

DARLING, JAMES

DÁVILA, JOSE

DE AZAMBUJA, MARLON

DELAUNAY, SONIA

DELICHE, DANY

DEMOCRACIA

DIER

DIJKSTRA, RINEKE

DOIG, PETER

DOS JOTAS

DUCHAMP, MARCELL

DUMAS, MARLENE

DZAMA, MARCEL

DE LA CRUZ, ANGELA

E

EDER, MARTIN

EMIN, TRACEY

ENGELBRECH, WOLFGANG

ELIASSON, OLAFUR

EL ENIGMA DE LA FRUTA

ESCOBAR, DARÍO

EXPORT, VALIE

F

FERRER, CAYETANO

FELDMANN, PETER HANS

FRANCO, CARLOS

FRAGATEIRO, FERNANDA

FRITSCH, KATHARINA

FLEURY, SYLVIE

FLOYD, EMULY

FICHER, URS

FUSTER, NURIA

G

GARCÍA, DORA

GARNER, SCOTT

GARCÍA ANDUJAR, DANIEL

GARAICOA, CARLOS

GENZKEN, ISA

GESCHWIND, PETER

GIRALDA, SANTIAGO

GONCHANROVA, NATALIA

GONZAÁLEZ TORRES, FÉLIX

GOEDICKE, CLAUS

GOBER, ROBERT

GOLDIN, NAN

GOLIA, PIERO

GONZALEZ, ALÍ

GORDILLO, LUIS

GORDON, DUGLAS

GENERAL IDEA

GILBERT & GEORGE

GUERRILLA GIRLS

GRACÍA, AIMÉE

GALLAGHER, ELLEN

GROSS, KATHERINE

H

HATOUM, MONA

HAYES, SHARON

HERRERO, ALICIA

HERRERO, FEDERICO

HEPWORTH, BARABARA

HESSE, EVA

HIRST, DAMIEN

HOCH, HANNAH

HOLZER, JENNY

HOLT, NANCY

HORN, REBECA

HOFER, CANDIDA

HUSOS

I

IGLESIAS, CRISTINA

IGUALADOR, ALFREDO

IVARS, JOAQUÍN

IKENAGA, HOSAE

J

JAAR, ALFREDO

JIMENEZ, CISCO

JETELOVÁ, MAGDALENA

JOHNS, JASPER

K

KAHLO, FRIDA

KAPPOS, MARINA

KELLY, MIKE

KIPPERBERGER, MARTIN

KOUNELIS, JANNIS

KOONS, JEFF

KOSUTH, JOSEPH

KHEDOORI, TOBA

KRASNER, LEE

KRUGER, BARBARA

L

LAING, ROSEMARY

LAMBIE, JIM

LAWLER, LOUISE

LEO, JANA

LOOTZ, EVA

LÓPEZ CUENCA, ROGELIO

LOS CARPINTEROS

LOZANO, LEE

LOZANO-HEMMER, RAFAEL

LEMPICKA, TAMARA

LUCAS, SARA

LUCAS, CRISTINA

M

MARTE, LAURA

MATTA-CLACK, GORDON

MALAGIRDA, ANNA

MARZOUK, MONA

MCCARTHY, PAUL

MCCRACKEN, JOHN

MC GEE, BARRY

MEIRELES, CILDO

MEHRETU, JULIE

MENDIETA, ANNA

MEESE, JONATHAN

MIURA, MITSUO

MONGE, PRISCILLA

MORGAN, CLAIRE

MORALES, PEDRO

MORA, GUILLERMO

MOULENE, JEAN-LUC

MONOPERRO

MOOIJ, OLAF

MORI, MARIKO

MUEK, RON

MUNIZ, VIK

MUNTADAS, ANTONI

MURAKAMI, TAKASHI

N

NAKAMURA, ATSUKO

NETO, ESNESTO

NESHT, SHIRIN

NICOLAI, CARSTEN

NOBLE, TIM Y WEBSTER, SUE

NOPHOTO

NUÑEZ, MARINA

O

OCAMPO, MANUEL

ONO, YOKO

OPIE, JULIAN

OPPENGEIM, DENNIS

OPPENGEIM, MERET

ORLAN

OEHLEN, ALBERT

OFILI, CHRIS

ORLAN

OROZCO, GABRIEL

ORST, JOSE ANTONIO

OUSLER, TONY

P

PARAMARENKO

PANE, GINA

PAIEWONSKY, RAQUEL

PEITON, ELIZABETH

PEREJAUME

PETTIBON, RAYMOND

PINEDA, JORGE

PIVI, PAOLA

PICCININI, PATRICIA

PIERSON, JACK

PRIETO, WILFREDO

PRINCE, RICHARD

PHILLIPS, RICHARD

PLENSA, JAUME

PREGO, SERGIO

PRINCE, RICHARD

PKMN

Q

QUEJIDO, MANOLO

QUERO, JOSE

QUINN, MARC

QUINTERO, DANIEL

R

RAMO, SARA

RAUCH, NEO

RAY, CHARLES

RICHTER, DANIEL

RICHTER, GERHARD

RIST, PIPILOTTI

RIVERA, JORGE

RODRIGUEZ-MÉNDEZ, CARLOS

ROSADO SEIJO, CHEMI

S

SARMENTO, JULIAO

SARABIA, EDUARDO

SERRA, RICHARD

SIERRA, SANTIAGO

SIENA, JAMES

SILVO, DANIEL

SOLANO, SUSANA

SCHUTZ, DANA

SCNEIDER, GREGOR

SUGIMOTO, HIROSHI

SUSPLUGAS, JEANNE

SHERMAN, CINDY

T

TORRES, BALTAZAR

TUNGA

TUYMANS, LUC

U

UGALDE, JUAN

ULZURRUN, CURRO

URBANO

UKLANSKI, PIOTR

USLÉ, JUAN

V

VAREJAO, ADRIANA

VASCONCELOS, JOANA

VALBUENA, PABLO

VALLDOSERA, EULALIA

VILLALBA, DARÍO

VEGA FAUNDEZ, CARLOS

VIOLA, BILL

VITALE, MASSIMO

W

WALKER, KARA

WALLACE, ANNA

WARHOLL, ANDY

WEAVER, LOUISE

WENDISCH, TRAK

WEST, FRANZ

WHITEREAD, RACHEL

WURN, ERWIN

WOOL, CHRISTOPHER

X

XIAN LIU, XIAO

Y

YBAÑEZ, SANTIAGO

YUSKAVAGE, LISA

Z

ZAMORA, JUAN

ZULOAK

ANEXO III: Glosario de términos comerciales.

- Accesorios (o atrezzo): Elementos utilizados para reforzar visualmente un tema o esquema.
- Afluencia: cantidad de compradores que entran en una tienda o sección.
- Agrupación: productos expuestos en conjunto para aumentar el interés del comprador.
- Base: tarima utilizada en el interior de la tienda para elevar una exposición o una presentación de artículos.
- *Branding*: herramienta de comunicación utilizada para promover a un diseñador, una tienda o un producto.
- Boutique: espacio comercial destinado a la venta de prendas de vestir y accesorios.
- Busto: torso de un maniquí, generalmente sin cabeza, diseñado para llevar prendas superiores.
- Caja luminosa: caja retro iluminada que soporta una transparencia.
- Cartel: texto o imagen impresa, que se puede colgar en el techo.
- Circulación: orientar los pasos de los compradores a través de la tienda de forma fluida.
- Concesión: inclusión de un marca en un establecimiento comercial.
- Conciencia de marca: entender la marca y su declaración de intenciones.
- Densidad de un expositor: cantidad de mercancía que se puede o debe contener un expositor.
- Distribución: situación y presentación de productos y categorías de los productos de una planta.
- Diwali: festival indio, también conocido como “Festival de luces”.
- Efecto teatral: efecto utilizado para crear emoción e impacto en el establecimiento.
- Equilibrio óptico: peso visual.
- Equipamiento: conjunto de todos los servicios necesarios para tiendas y centros comerciales.
- Escala: relación dimensional entre el escaparate y un patrón particular (el ser humano, la fachada comercial, el resto del edificio,...)
- Escaparatismo: disciplina reciente, derivada del interiorismo comercial, cuya labor consiste en la puesta en escena de las áreas de exhibición en el punto de venta.

- Escaparate abierto: escaparate sin pared de fondo.
- Escaparate cerrado por detrás: escaparate con una pared de fondo.
- Espigón (o perno): varilla metálica que sostiene un maniquí por el pie, el tobillo o la espalda.
- Esquema: idea y concepto global de un escaparate o montaje interior.
- Estand de temporada (o hot shop): zona utilizada para exponer artículos de temporada promocionales.
- Etiqueta: etiqueta con el precio u otra información fijada al producto con una etiquetadora especial, cuerda, lazo,...
- Etiquetadora: herramienta utilizada para fijar etiquetas de precio a una prenda de vestir.
- Expositor exento: expositor situado lejos de la pared, al que puede accederse por todos los lados.
- Expositor mural: sistema utilizado en la pared de un comercio para contener artículos.
- *Flagship store*: tienda estandarte o insignia cuyo particular diseño es responsable de materializar toda la filosofía de la marca a la cual pertenece.
- Fidelización: Conjunto de estímulos sensibles producidos por un producto o marca que lo hacen deseable cotidianamente.
- Franquicia: modelo de gestión comercial mediante el cual un comerciante individual puede adquirir los derechos de explotación de una marca ya existente.
- Frontales: elementos de un expositor que permiten exponer las prendas completamente de frente.
- Funcionalidad: capacidad de los componentes de un escaparate para responder al conjunto de objetivos y sus variables periódicas, asignados al mismo por el plan comercial.
- Gobo: dibujo o logo recortado en una placa metálica que, al ser atravesada por la luz, proyecta dicho dibujo o logo sobre la superficie.
- Góndola: expositor accesible por sus cuatro lados, se utiliza principalmente para contener artículos del hogar o comestibles.

- Gráfico: imagen impresa que suele utilizarse como telón de fondo de un escaparate o montaje interior.
- Gran almacén: forma compleja de gran superficie comercial, cuya administración central ofrece un gran rango de productos y servicios de distintas marcas.
- Haz de luz: amplitud de la luz que proyecta una lámpara.
- Identidad corporativa: conjunto de estímulos destinados a comunicar en pocos segundos toda la filosofía y valores de la marca, empresa o institución desea hace llegar.
- Iluminancia: cantidad de luz que recibe una superficie, medida en lux.
- Iluminación de acento: iluminación para realzar presentaciones o artículos específicos.
- Iluminación de ambiente: iluminación general utilizada en el interior de la tienda.
- Índice de reproducción cromática: capacidad que posee una luminaria ó lámpara para reproducir con fidelidad los colores de los objetos que alumbrar, medidos de 0 a 100.
- Instalación: obra plástica compuesta de varios formatos artísticos, caracterizada principalmente por su condición efímera y por su versatilidad para apoderarse de cualquier tipo de espacio expositivo.
- Interactividad: capacidad de un producto de venta para permitir el contacto y la experimentación directa del producto por parte del consumidor.
- Interiorismo: disciplina proveniente de la arquitectura encargada de proyectar o reformar el ambiente interior de la obra ya edificada.
- Lineal: expositores basados en su longitud, espacio para la venta vinculado a las paredes.
- Líneas de visión: utilización de los elementos fijos o expositores para conducir la mirada del cliente hacia los puntos deseados.
- Logotipo: versión gráfica identificadora del nombre de una marca, ubicada generalmente en la fachada comercial de la tienda.
- Luminancia: cantidad de luz que llega a una superficie, medidas en candelas por metro cuadrado.

- Marketing: conjunto de estrategias destinadas a favorecer y estimular la adquisición de un producto o marca por parte del consumidor.
- Malla en el falso techo: estructura metálica fijada en el techo de un escaparate o exposición interior.
- Merchandising: conjunto de estrategias de animación comercial en el punto de venta.
- Mercancía: producto de venta.
- Monomarca: espacio comercial destinado a la distribución de una sola marca.
- Multimarca: espacio comercial destinado a la distribución de una gran variedad de marcas.
- Organización en v: disposición de los expositores en un ángulo de 45 grados para facilitar la circulación de los consumidores.
- Percheros de alta capacidad: tipo de expositor en el que se cuelgan artículos con un gran volumen de ventas.
- Personalización: armonización del escaparate y sus componentes con la marca a la cual sirven.
- Peso óptico: forma de organizar los artículos en un expositor para que se equilibren visualmente.
- Placa base: base de metal o vidrio que contiene el soporte (espigón) que sujeta verticalmente a un maniquí.
- Preparación: puesta a punto de un producto antes de su exposición.
- Posicionamiento: estrategias destinadas a influir en las conductas de compra de un consumidor para que este elija una marca o producto y no otra.
- Pregnancia: predominio de unos estímulos sobre otros en la puesta en escena del escaparate.
- Puntos focales: zonas de un escaparate o exposición interior sobre las que se quiere llamar la atención en especial.
- *Reno*: Renovación de un maniquí.
- Señalización: todo tipo de rotulación, texto o etiquetaje utilizado en el interior o en el escaparate de un establecimiento.

- Sistema de color. Colores que han escogido los fabricantes para sus colecciones de artículos del hogar.
- Sistema panelado: sistema de exposición de artículos fijado a una pared que contiene barras, percheros y estantes.
- Sistema reticular: conjunto de estanterías metálicas fijadas a la pared organizadas de forma octogonal.
- *Strike*: (o técnica del triángulo): uso de alambre para sostener el maniquí.
- Tabla de plegado: pieza de madera o cartón utilizada como plantilla para doblar prendas de vestir.
- Target market: segmento del mercado al que está dirigido un producto, una marca o los servicios de distribución.
- Tema: uso de un esquema en todos los escaparates del establecimiento para narrar una historia.
- Temperatura de color: color aparente que posee luz, medio en grados Kelvin.
- Venta múltiple: animar al comprador a comprar más de un artículo.

